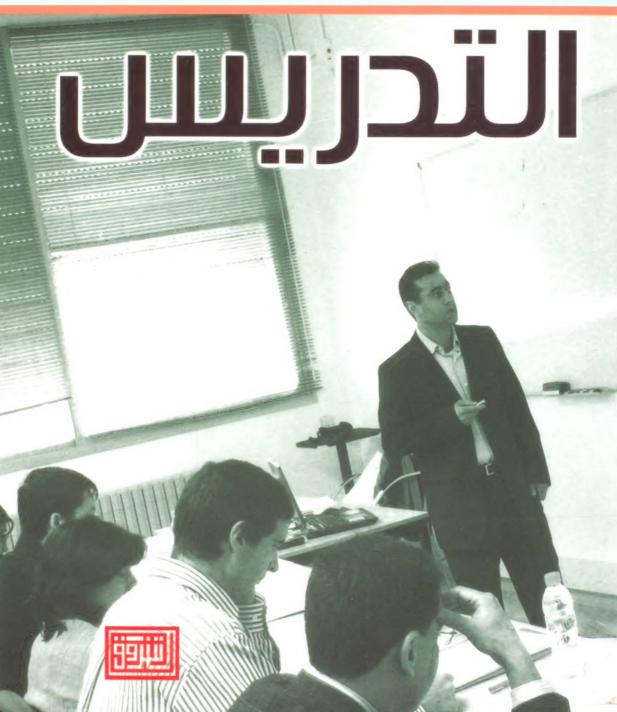
DR. SUHAILA M. K. ALFATLAWI

الدكتورة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي

المدخل الہ





57110 F253 m سلسلة طرائق التدريس

الكتاب الثاني

الملخل إلى التدريس

تاليف الدكتورة سهيلة محسن كاظم الضتلاوي



2010

ثالثاً : استراتيجية التعليم الفردي
1 – طريقة التعيينات الفردية
2 – طريقة التعليم المبرمج
الفصل الخامس
الأهداف في التدريــسالأهداف في التدريــس
الفصل السادس
التخطيط في التدريــسالتخطيط في التدريــس
الفصل السابع
الوسائل التعليمية في التدريــس
الفصل الثامن
الواجبات المنزلية في التدريــس
الفصل التاسع
التقويم في التدريــس

مُتَكُلُّمُة

التدريس عملية ذاتية تظهر فيها شخصية المعلم وتلعب فيها ذاتيته دوراً عظيماً، ومع ذلك فوجد علم يعتني به له أهدافه العامة والخاصة وأسسه ومبادئه ونظرياته، ويجعلنا نهتم بهذا الموضوع لنبين كيف يعد المعلم لمهنة التدريس وأهم المبادئ التي تقوم عليها هذه المهنة وكيفية تطبيقها، وأهميتها في إعداد جيل يعمل من أجل تسليم الشعلة إلى الجيل الذي بعده. لذلك فإن الاهتمام بأساليب ومهارات التدريس من اجل إعداد المعلم الكفء يجب ان يحف بالموضوعية والصدق والأمانة وان تعطى المعلومات الحقيقية والحيوية وان نغذيها بالخبرات الفعلية والتطبيقات العملية وان نضيف خلاصة تجاربنا لما وجدناه أمامنا في المراجع العامة والكتب الكثيرة المؤلفة في هذا الموضوع.

ان السعادة تغمرني وانا اكتب في هذا الموضوع، والأهل بحدو في ان اقدم شيئاً جديداً ومفيداً لعشاق هذه المهنة لذلك فأنا أطالب زملاءي المعلمين وطلبتنا في مؤسسات اعداد المعلمين، دوافع تأليف هذا الكتاب والأهداف التي يرمي اليها، في أن يستفيدوا عا جاء فيه لتحقيق ما نرجو اليه تخير امتنا. ان تحدد الهدف يعاون على تقويم النتيجة، فالهدف الواضح هو المعيار الذي يمكن ان تقاس في ضوئه النتائج النهائية لكل جهود تبذل، والله أسأل أن يجعل عملي هذا خالصاً لوجهه الكريم.

ولا يفوتني في هذا المقام .. ان اوجه جزيل شكري وامتناني لكل من قدم العون والمساعدة في إخراج هذا الكتاب ومنهم الدكتور عمران إسماعيل فيتور لمراجعته اللغوية، كما أتوجه بجزيل شكري لابنائي قرة عيني إيهاب

ونسمة حياتي إيلاف عيد عبد العزيز لكل ما قدموه من عون في مسيرة أعمالي العلمية ومنها المساعدة في ترجمة بعض النصوص الانجليزية وتنظيم العمل الحالي ... فلهم مني كل الحب والامتنان والوفاء ومن الله تعالى حسن الثواب والجزاء.

والحمد لله فاتحة كل خير وغام كل نعمة

الفصـــل الأول مدخل في تحديد مفهوم التدريــس

أولاً: ماهيـة التدريــــس

1 -- المُدخل التقليدي للتدريس

2 – مُدخل التدريس طريقة

3 – مُدخل التدريس عملية تربوية متكاملة

4 – مُدخل التدريس نظام متكامل

5 – مُدخل التدريس نشاط اجتماعي

6 — مُدخل التدريس مهنة إنسانيـة

7 -- مدخل التدريس نشاط غرضي

8 -- مُدخل التدريس بحال معرف منظم

9 – مُدخل التدريس علماً وفناً

10 – مُدخل التدريس عملية اتصالية

11 – مُدخل التدريس نشاط عملي أو إجرائي

ثانياً : التدريس والمفاهيم المرتبطة به

أهداف الفصل الأول

في نهاية هذا الفصل ينبغي أن يكون في استطاعتك :

- 1. تحديد معنى التدريس وفق مداخل التعريف المتنوعة.
- 2. مناقشة تعريفات التدريس وفق مداخل التعريف المتنوعة.
 - 3. تقترح تعريفاً شاملاً للتدريس،
- 4. التمييز بين مصطلح التدريس وفق مداخل التعريف المتنوعة.
- الموازنة بين مصطلح التدريس والمفاهيم التربوية المرتبطة به.

أولاً: ماهيــة التدريـــس (Instruction Essence)

إن التوصل لمفهوم مُحكم أو قاطع للتدريس أمر صعب المنال، إذ أن مفهوم التدريس يتطور تبعاً لتطور فلسفة الجمتمع وأهدافه وتطور مفهوم التربية وأهدافها وتطور الأدب التربوي والنفسي من خلال تطور الكتابات والأبحاث التربوية والنفسية .

لقد مر مُفهوم التدريس بالكثير من التغيير والتعديل والتطوير، إذ ان التدريس بوصفه نشاطاً إنسانياً، لابد أن تتباين فيه الأراء، وتختلف فيه وجهات النظر، ولقد ظهرت العديد من المداخل في اتجاهات تفسير وتحديد معناه، يحمل كل منها نظرة معينة لمفهوم التدريس أو معناه . ومن بين تلك المداخل:

1) المدخل الذي ينظر إلى التدريس على أنه عملية (Impart) توصيل المعلومات إلى أذهان المتعلمين ، وفيه ينظر للتدريس نظرة تقليدية أو كلاسيكية، وهي النظرة الشائعة لدى عامة الناس .

ومن بين التعاريف التي تعكس هذا المدخل ما يلي :

- إن التدريس هو عملية تقديم الحقائق والمعلومات والمفاهيم لفظاً إلى
 ذهن المتعلم .
- إن هذا المعنى الضيق للتدريس عدد دور كل من المعلم" والمتعلم،
 فالمعلم هو الملقن أو الناقل أو الموضح أو عارض المعلومات وهو المسيطر

شير لفظ المتعلمين في هذا الكتاب إلى من يتلقون تدريساً على يد معلم في أي مؤسسة من مؤسسات التعليم، ولذا فهي ترادف الألفاظ المشابهة لها مثل: التلاميذ، الدارسين، الطلبة، والتي وردت في الكتاب حسب حاجة الموقع لها.

[&]quot; يشير لفظ المعلم في هذا الكتاب إلى كل من عتهن التدريس في المؤسسات التعليمية عراحلها المختلفة، ولذا فهي ترادف الألفاظ المشابهة لها مثل: المدرس، الأستاذ،

على الموقف التعليمي فينفرد بالضبط والتحكم ويبذل الفاعلية والنشاط ويؤكد على المادة الدراسية سواء كانت معلومات أو مهارات، ويبعد المتعلم عن كل فاعلية ونشاط، وما عليه إلا أن يتلقى المعرفة ويحفظ ويكرر وينعن للمعلم فيما يقول أو يفعل. في حين تتطلب الكثير من الحالات إلى أن يستقصي ويكشف ويناقش وكلل. وعليه فإن تلك النظرة السقيمة لمعنى التدريس تُعد نظرة محدودة وقاصرة ولا تحيط بالتدريس من كافة أبعاده وجوانبه.

2) ومن النظرات التقليدية القدعة ما ترى في التدريس طريقة (Method).

لقد ساد اعتقاد سابق بأن التدريس هو أساليب وطرائق يشكلها المعلم، وفي الحقيقة أن ما عارسه المعلم من إجراءات وأساليب وطرائق يشكل جزءاً يسيراً من عملية التدريس التي هي علم وفن، وجانب إنساني واجتماعي وتطبيقي ومنظومة منسقة كسائر الأعمال والمهن الأخرى في المجتمع كما سنرى لاحقاً ضمن مداخل متنوعة في تحديد مفهوم التدريس.

وقد حظي هذا الرأي بالتأييد لأهمية الطريقة في عملية التدريس، إذ إن التمكن من مادة الاختصاص شيء وتدريسها على نحو فعّال شيء آخر كما أنها تتحكم في مدى الصعوبة والسهولة التي يحدث فيها التعلم لدى المتعلمين نحو مادة دراسية معينة، وقد ذهب عالم النفس جيروم برونر إلى أن كل طفل سوي يستطيع تعلم أي علم إذا ما قدم له بالطريقة وبالمفهوم الذي يناسبه، كما أن الطريقة قد تسهم في تنمية اتجاه إيجابي لدى المتعلمين نحو مادة ما أو قد تكون سبباً من أسباب جعل المادة عملة تبعث على السامة والضجر.

إلا أن الموقف التعليمي ليس موقفاً سهلاً بسيطاً، بل هو موقف معقد تتداخل فيه عدة معطيات تترك كل منها تأثيراتها على الحصلة النهائية للعملية التربوية والتعليمية منها كفايات ومهارات المعلم الأكاديمية

والتدريبسية ويعد تحديد طرائق التدريس والإجادة في تنفيذها واحدة منها فقط.

3) وهناك مُدخل يعدُ التدريس عملية (Process) تربوية متكاملة، إذ إن العاملين في التدريس (المعلمين) هم وكلاء المجتمع بتربية واعداد وتعليم الناشئة وتهذيبهم وتطوير شخصياتهم ومراعاة ميولهم ورغباتهم وحاجاتهم العلمية والنفسية والاجتماعية عا يعود عاجلاً أم آجلاً على المجتمع بالنحو الإيجابي والاستمرار، وخلق الإنسان الأب والأم والأخ والمنتج والحارب والإداري والعالم والسياسي والقائد وغيرهم الكثير من عاملي ومنتجي ومربي وقاده المجتمع .

ومن خلال هذا المدخل فإنّ من أهم أهداف عملية التدريس هو تطوير القوى العقلية والقيمية والجسمية للمتعلمين بشكل متوازن فضلاً على العمل علاءمة أساليب وإجراءات التدريس لحالة المتعلم العقلية والجسمية والقيمية من خلال مراعاة الفروق الفردية وسرعة كل متعلم في التحصيل من بطيئي التعلم أو العاديين أو المتميزين ذوي الذكاء العالي .

كما يُعد من أهم أهدافه تأهيل المتعلمين للحاضر والمستقبل مبتدئاً بتحليل خصائصهم وتحديد قدراتهم واختيار الوسائل والأنشطة والمواد التي تستجيب لتلك الخصائص والمتطلبات.

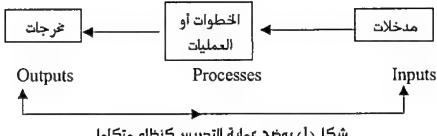
وفي ضوء ذلك يعرف التدريس على أنه (عملية تربوية تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المُكوّنة للتعليم، ويتعاون خلالها كل من المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة) (10، ص 23).

إن هذا المدخل مهدّ لتطور النظرة إلى التدريس باعتباره نظاماً متكامل الأبعاد.

4) في حين ظهرت بعض المداخل المعاصرة للتدريس والتي يرى أصحابها أن التدريس نظام (System) متكامل من العلاقات والتفاعلات، له

- مدخلاته (inputs)، وخطواته أو عملياته (Processes)، وخرجاته (outputs)، المتمثلة في :
- 1- المدخلات (Inputs) تتمثل في المعلم، المتعلم، المادة الدراسية، بنية التعلم، والبيئة الصفية أو بيئة الفصل.
- 2- الخطوات أو العمليات (Processes) تتمثل في التدريس بأهدافه، واستراتيجياته، وأساليبه وطرائقه، وبأساليب التقويم، وتحضير البيئة الصفية، والتنفيذ، وتحسين التدريس من خلال التغذية الراجعة (Feed Baek) لتحقيق التعليم والتعلم لدى المتعلم.
- 3- المخرجات (Out Puts) تتمثل في التغيرات المطلوبة في الجال الإدراكي والعاطفي والحركي لدى المتعلمين وهو ما يطلق عليه بالتعلم.

ونخلص عا سبق إلى أن عملية التدريس، نظام من الأعمال المخطط للم بهدف إحداث عملية غو المتعلم في جوانب الشخصية المختلفة، العقلية والمهارية والوجدانية، وهذا نظام يتضمن أربعة عناصر رئيسة هي: (معلم، متعلم، مادة دراسية، بيئة التعلم) تتفاعل فيما بينها تفاعلاً ديناميكياً عبر وسائل اتصال لفظية وغير لفظية ومحموعة من المناشط الهادفة لغرض إكساب المتعلم المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات والميول المناسبة، وبمكن التعبير عن مفهوم التدريس كنظام متماسك بالشكل (1) يوضح عملية التدريس كنظام متكامل.



شكل (1) يوضح عملية التدريس كنظام متكامل

ومن بين التعاريف الذي تعكس هذا المدخل التعريف التالي : -

التدريس: هو مجموعة متكاملة من الأشخاص والمعدات والإجراءات السلوكية التي تشترك جيعاً في إنجاز ما يلزم لتحقيق أغراض التدريس على نحو فعال (4، ص 18) .

بالرغم من المرايا الذي عثلها هذا المدخل في النظرة للتدريس على انه عملية نسقية منظمة تسير وفق خطوات محدة ذات علاقات بعضها ببعض، الا انه يفترض أن التدريس عملية آلية تسير وفق نسق معين ينتقل فيها المعلم من خطوة لأخرى، وفي هذا تجنّ صارخ على طبيعة عملية التدريس الإنسانية المرنة والديناميكية إلى حدّ بعيد .

5) وهناك مُدخل يُعد التدريس نشاطاً اجتماعياً، إن هذا المدخل يهتم بالمنظور السيكولوجي الاجتماعي باعتباره طريقة النظر إلى التدريس.

ينظر هذا المدخل إلى التدريس على أنه نشاط اجتماعي يعتمد على العلاقات والتواصل الشخصي بين المعلم والمتعلم، كما يؤكد هذا المدخل على اكتساب المعلم للمهارات الاجتماعية المتضمنة في التدريس، وأن امتلاكها يعتبر كفاءة اجتماعية ويكون تدريسه اكثر فعالية، كما يمكن أن يكتسبها المعلم في أثناء فترة إعداده بمؤسسات إعداد المعلمين كما يكتسب المهارات الأخرى الأكاديمية والنفسحركي، وبذلك يصبح مؤهلاً على أن يدرب المتعلمين عليها فضلاً عن معاونتهم على تعديل سلوكهم وطرق تفكيرهم واتجاهاتهم. ويؤيد هذا المدخل كون عملية التدريس سلوكأ اجتماعياً موجهاً داخل مؤسسة تربوية من أبرز أهدافها التنشئة الاجتماعية وتعديل السلوك عا يتلاءم ومعيار وقيم الجتمع لخلق مواطنين صالحين .

كما يؤكد هذا المدخل أن التدريس وجدّ لتعليم الناس ما هو مقبول ونافع من ثقافة الجتمع، وبقاء الأمة العائلة نفسها .

ومن بين التعاريف التي تعكس هذا المدخل التعريف التالي :

التدريس هو عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة أطراف العملية التربوية من إداريين وعاملين لتحقيق غو متكامل في جميع جوانب الشخصية العقلية، الانفعالية، المهارية للمتعلمين (10 ص 123 – 129).

ونخلص مما سبق ان التدريس نشاط اجتماعي، قد يجري التفاعل فيه داخل بيئة الفصل الدراسي بين معلم ومتعلم أو معلم ومتعلم أخر بإرشاد المعلم، والشكل التالي يوضح ذلك .



شكل (2) يوضح أشكال النشاط الاجتماعيُّ فيُّ صورة عملية تعاون داخل بيئة الفصل

6) وهناك مُدخل يرى في التدريس مهنة إنسانية (Profession) يتمير العاملون فيها بالإيثارة والعطاء، بالرغم من ان مهنة التدريس تتمير بتنوع الإجراءات والأساليب والأراء إلا أنها بَمع العاملين فيها من خلال اهدافها وغاياتها الإنسانية والاجتماعية والتربوية ضمن إطار فلسفي وعملي بجدم المجتمع بتربية أجياله المتلاحقة .

إنَّ لمهنة التدريس أصولها ومبادئها ومقوماتها التي تقوم على أسس وقواعد ونظريات تلزم العاملين فيها بمعرفتها معرفة علمية عامة ومتخصصة.

ومن بين التعاريف التي تعكس هذا المخل التعاريف التاليـة :

التدريس: مهنة إنسانية متخصصة لها مهارات وظيفية عامة بين أفرادها، تدار من قبل مؤسسات وتنظيمات وتجمعات خاصة بها، تحكمها قوانين وقواعد عددة (10، ص 36).

ونخلص عا سبق أن التدريس هو الإجراءات التي يقوم بها المعلم مع المتعلمين الإنجاز مهام معينة لتحقيق أهداف سبق تحديدها، ترتبط بقواعد أو مبادئ وأسس وأهداف ونظام واع مصاحب لتلك الإجراءات والأعمال التي تظهر في سلوكيات ومهارات المعلم القائمة على متطلبات المهنة وهي :

1- الحصول على ترخيص لمارسة المهنة من خلال التأهيل المهني في أحد المؤسسات التعليمية المسؤولة عن إعداد المعلم والتي تكون عادة داخل الجامعات والمعاهد العليا حيث يجد الطالب / المعلم كفايات ومهارات التدريس وقدراً من المعارف والمعلومات المتنوعة من خلال دراسة مقررات تربوية تزوده بمعارف أساسيسة في:

أصول التربية وتاريخها، أسس المناهج الدراسية وتنظيمها، تقنيات التعليم وأنواعها ومبادئ إعدادها واستخدامها، طرائق وأساليب التدريس، والمبادئ والنظريات والأسس النفسية. فضلاً عن دراسة مقررات في مواد الاختصاص وفي مواد الثقافة العامة .

- 2- اكتساب كفايات ومهارات التدريس القائمة على قاعدة من المفاهيم
 والمبادئ والنظريات التي تتيح معرفتها عمقاً للممارسة .
- 3- التحلي بقواعد أو مبادئ المهنة من قيم خلقية وآداب عامة وخاصة تنبع من طبيعة مهنة التدريس.
 - 4- اشتراك المتعلم بنشاط في الخبرات التعليمية تجعل التعليم أكثر فعالية.
- 5- النمو المهني من خلال الالتحاق ببرامج التأهيل والتدريب في أثناء الخدمة لمواكبة التطورات التخصصية والتربوية والنفسية الحاصلة.

وبطبيعة الحال فإن النظر للتدريس على انه مهنة يعود لكونه يرتكز على كل معايير المهنة من دراسة وغو وتأهيل وانتساب مهنى و الالتزام بأهداف وأخلاقيات المهنة، فضلاً عن التوجه نحو تحقيق الأهداف التعليمية المثلة لسياسة النظام التعليمي للمجتمع والخاصة عراحل أو مستويات دراسية معينة، ومواد دراسية معينة.

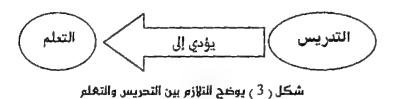
7) وهناك مُدخل ينظر للتدريس على أنه نشاط غرضي مقصود لإنجاز وتيسير التعلم لدى المتعلمين.

وهنالك عدة تعاريف تأخذ بهذا المدخل متأثرة بالأبحاه السلوكي في علم النفس فيها:

- ان التدريس نشاط يهدف إلى تحقيق التعليم أو اكتسابه وهو تسجيل كل ما يتعلق بتحقيق المهارة والاكتمال الفكري لدى المتعلم (8، ص 41).
- ان التدريس عملية هادفة تساعد الطالب على إدراك الخبرة التعليمية، والتفاعل معها والاستفادة من نتائج هذا التفاعل عن طريق تعديل سلوكه، أو اكتساب سلوك جديد (16، ص 130).

ويؤيد هذا المدخل النظرة التي ترى بأن التدريس لابد وأن يوصل إلى إنحاز أو إحداث تعلم بنجاح وموفقية، ولذا فإن فكرة التعلم داخلة ومضمونة في التدريس، ونخلص عا سبق أن التدريس سلوك مقصود يؤدي إلى التعلم، أي أن علاقة التدريس بالتعلم مثل علاقة الأخذ والعطاء وعلاقة البيع والشراء، أي اعتبار التعلم عثابة نتاج للتدريس وتقاس كفاية المعلم بقدر تحصيل المتعلمين، والتدريس هنا يضع عبناً ثقيلاً على كاهل المعلم، وبحمله عبناً تعليمياً يرتبط بتعليم وتعلم المتعلمين المعرفة والمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم الموكل اليه تعليمهم إياها.

ونستخلص من ذلك أن التدريس سلوك عِتاج إلى تخطيط قبل البدء بالتنفيذ بعيداً عن المنهج الارتجالي الذي يبوء أي سلوك فيه بالفشل، فضلاً عن الاقتران بتحقيق هدف مقصود وخطط لهُ الا وهو التعلم. وعليه فإن التدريس الفعال هو الذي بحدث التعلم، وبذلك نجد أن هذا المدخل يتبنى المبدأ القائل بأن المعلمين مسؤولون مسؤولية كاملة ومباشرة عن تعلم المتعلمين وهو ما يعرف بمبدأ الحاسبية (Accountability) والشكل التالي يوضح ذلك:

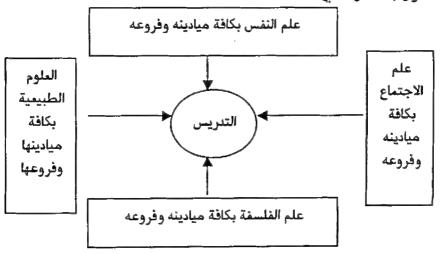


إن هذا المعنى يحدد حتمية التعلم نتيجة التدريس، في حين أن التدريس قد يكون مصحوباً بالتعليم وقد لا يحنث التعلم نتيجة ظروف وملابسات كثيرة، كما ان التعلم قد يحدث في غياب التدريس نتيجة الخبرة الذاتية للأفراد، كما يصعب في وجود هذا المدخل قيام التدريس كحقل من حقول المعرفة المستقل عن التعلم كمجال من بحالات المعرفة (8، ص 14 – 15).

8) هنالك مدخل يرى في التدريس بحالاً معرفياً منظماً (Discipline) يختص بحقل خاص من حقول المعرفة وهو عملية التدريس وما لها من مفاهيم ومبادئ وأسس وطرائق وأساليب واستراتيجيات ونظريات ومهارات ترتبط ببعضها بعضاً بعلاقات متبادلة على شكل بناء منطقي مترابط ومتكامل، تتخذ من البحث العلمي منهجاً للوصول إلى الجديد من المعرفة.

إن هذا الجال المعرفي ينتمي إلى بحال الدراسات التربوية العملية (التطبيقية)، التي تُعد مطلباً أساسياً في بحالات وبرامج إعداد وتدريب وتأهيل المعلمين، إذ عُثل موضوعات تدريس أحد ميادين أو مناهج أو مواد الدراسة المقدمة في تلك البرامج بغية إعدادهم لممارسة التدريس عن معرفة ودراية وأصول علمية وفنية .

وبما أن التدريس بحال من بحالات المعرفة فهو على اتصال وتفاعل مع عدد من العلوم الإنسانية والطبيعية، فمن غير الممكن تدريس أي علم من العلوم الإنسانية والطبيعية في مختلف المستويات التعليمية من دون الأخذ بنظر الاعتبار ما يقدمه هذا الحقل من المعرفة من تضمينات نظرية وتطبيقية، في حين لا يمكن تصميم عمليات التدريس ونظامه دون الأخذ بما تقدمه العلوم الأخرى الإنسانية منها والطبيعية من تضمينات نظرية وتطبيقية، ومن الممكن تصوير عملية الأخذ هذه من العلوم المختلفة الأخرى بالشكل الآتى:



شكل (4) يوضح الفلاقة بين التدريس والغلوم الآخرى

9) في حين هنالك مدخل يرى في التدريس علماً (Sciene) وفناً (Art). يرجع هذا المدخل في مفهوم التدريس إلى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر عندما دخلت تعديلات جذرية على التربية عموماً والتدريس بشكل خاص نتيجة عاملين: أولهما، فلسفي ينظر للإنسان قيمة عليا، وللطفل إنساناً له حقوق وقيم ينبغي أن تراعى بإتباع أساليب تعليمية تهدف إلى تنمية شخصيته الإنسانية المتكاملة والعناية به. وثانيهما، ذو طبيعة

نفسية يُقيم وسائل وأنشطة التدريس في مدى تأثيرها على سلوك المتعلم وذاته وملاءمتها كاجاته وميوله واهتماماته.

ومهما يكن الأمر وراء عملية التدريس فإن النظر للتدريس على أنه علم وفن له أساسه. فالتدريس كعلم تطبيقي مدين لكثير من العلوم الإنسانية والطبيعية في نظامه وعملياته وخصوصاً علم النفس التربوي وعلم النفس الارتقائي وعلم النفس الاجتماعي.. وغيرها، وكذلك علم الاجتماع والفلسفة والعلوم الطبيعية المتنوعة.. الخ، إن قيام المربين حديثاً بدراسة علم التدريس للتعرف على نختلف عوامله ومتغيراته وكشف تأثير بعضها على بعض، يجعل من التدريس حقلاً علمياً متخصصاً، فضلاً عن كونه فناً من الفنون لأن المواقف التدريسية تحتاج إلى معلم يديرها بسرعة الخاطرة أو البديهية، وعلى درجة عالية من البصيرة النافذة وحساسية الاتصال العالى، فيستطيع أن يفهم لغة الوجوه والإيماءات والإيماءات واللفتات والنظرات بسرعة عالية ويعالجها ببصيرة نافذة وحدس، كما أن المواقف التدريسية مفعمة بالمشاعر والأحاسيس والتذوق والعواطف الحركة لسلوك وقرارات المعلم، إضافة إلى أنها تحتاج إلى معلم موهوب متمكن من خلال مهارته وقدراته على الإبداع والابتكار في التعليم واللغة والتعامل والاتصال والأساليب والأنشطة التعليمية التى تيسر الفهم وتوضح المعاني الصعبة بسهولة .

وما هو جدير بالذكر في هذا الصدد الإشارة إلى أن هذا المدخل يرى في التدريس علماً وفناً مؤكداً على أن أي نشاط إنساني مقنن بارسه الإنسان بحتاج للعلم والفن ممتزجان كما هو الحال في النشاط التدريسي، كما ينطلق من واقع أن خبرة مارسة التدريس تتطلب العلم والفن معاً، فالعلم يرودنا بفهم واضح لطبيعة عملية التدريس وأحداثه ومتغيراته وكيفية التخطيط والتنفيذ والتقويم له، في حين أن الفن يرودنا باسس التعامل مع هذه

المتغيرات والأحداث بشكل سريع وفوري معتمدة على سرعة البديهة وفن التصرف والبصيرة النافذة وغيرها عايقع في نطاق الفن .

وفي ضوء ذلك يعرّف التدريس على أنه:

أداء عمليّ قائم على أسس ومبادئ وقواعد ونظريات ومتغيرات ووسائل وإجراءات تحتاج إلى أسس التعامل القائم على قدرات ومهارات وإمكانيات خلاقة (12 - ص 24 - 27).

(10) وهناك مُدخل آخر ينظر إلى التدريس على أنه عملية تفاعلية أو التصالية (Communi cation - Process) ما بين المعلم والمتعلم، كاول فيها المعلم إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات التعليمية المطلوبة مستعيناً بأساليب وطرائق ووسائل مختلفة تعينه على إيصال الرسالة مشاركاً المتعلم فيما يدور حوله من المواقف التعليمي.

وقد تولد هذا المدخل مع تبني نظريات الاتصال وغاذجه في الجتمع عامة وفي الجوانب التربوية من تدريس ووسائل تعليمية خاصة، حيث ينظر للتدريس على أنه حالة من حالات الاتصال الإنساني .

ومن التعاريف التي تأخذ بهذا المدخل التالي :

- إن التدريس عملية ديناميكية يتم خلالها التفاعل بين المرسل (المعلم) والمستقبل (المتعلم) عن طريق نقل رسالة (فكرة، معلومة...) وقياس أثرها على المتلقي (تغذية راجعة) (3 ص 24).
- إن التدريس هو وسيلة اتصال تربوي هادف تُخططُ وتوجهُ من المعلم لتحقيق أهداف التعلم لدى المتعلم (12 ص 65).

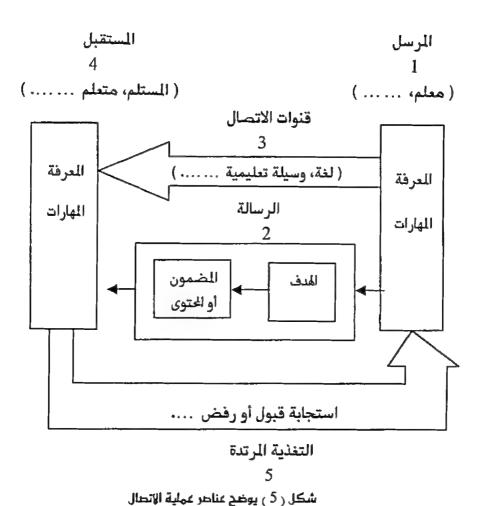
وهناك خسة عناصر أساسية لإغام عملية الاتصال في التدريس هي :

1. الرسل (Sender): قد يكون شخصاً كالمعلم أو عدداً من الأشخاص يوجهون رسالة، كما قد يكون نصاً مطبوعاً أو مؤسسة إعلامية أو إعلانية لحطة بث، (صوتية، مرئية).

- الرسالة (Message) قد تكون فكرة أو مضموناً أو محتوى معيناً يتكون من معلومات ومعارف ومهارات واتجاهات.
- 3. قنوات الاتصال (Communication channels): ان الرسالة تنتقل عبر وسط معين ينقلها وقد يكون ذلك بوساطة الصوت العادي عبر الألفاظ والكلمات والجمل، أو قد تكون بالكتب والمطبوعات والخرائط والرسوم والصور الثابتة والمتحركة.
- 4. المستقبل (Receiver) أو المرسل اليه: وهو الشخص الذي يستمع ويستقبل الرسالة وقد يكون فرداً يسمع أو يشاهد أو يقرأ أو يكون المتلقي جماعة أو جمهوراً من أفراد الجتمع يلتقطون الرسالة بطريق الحواس المختلفة، ثم تنتقل بوساطة أجهزة خاصة إلى الدماغ لتحليل محتوى الرسالة وفهم محتوياتها وأهدافها، ثم تحديد موقف الاستحادة.
- 5. التغذيه الرتدة (Feed Back): رد فعل المستقبل أو المرسل اليه من منطلق تأثره بمحتوى الرسالة ومن أمثلتها: الرضا والاستحسان، أو الرفض والاستهجان، أو اجابة صحيحة، أو خاطئة على أسئلة المعلم.

وقد تتأثر ردة فعل المستقبل أو المرسل اليه عكانته الاجتماعية وخلفيته الفكرية وثقافته العامة وتوازن شخصيته وطبيعة مرحلة النمو التي عر فيها، وحالته الصحية والنفسية والجسمية كالتعب والإرهاق وعدم الرغبة في التسلم.

والشكل (5) يوضح التدريس كعملية اتصالية



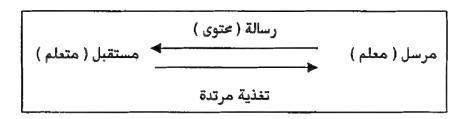
ان العملية الاتصالية قد تكون ذات الجاه واحد رسالة (عتوى)

مرسل (المعلم) ----

ويتفق مع هذه النظرة القول أن التدريس (عملية اتصال بين معلم ومتعلم، يحرص خلالها المعلم على نقل رسالة معينة إلى المتعلم في أحسن صورة ممكنة) (8 ص 31).

وقد تؤيد هذه النظرة كون بعض الباحثين التربويين ينظرون إلى التدريس كونه نشاطاً ديناميكياً ذا ثلاثة عناصر هي:

المعلم - المتعلم - الحتوى (المادة الدراسية). إلا أن العملية الإتصالية قد تكون ذات اتجاهين



وقد تؤيد هذه النظرة كون الباحثين التربويين ينظرون إلى التدريس كونه نشاطاً ديناميكياً عِدث بوجود

المعلم - المتعلم - الحتوى (المادة الدراسية).

بتوفر شروط معينة بين عناصر التدريس سالفة الذكر منها التقاء المعلم بالمتعلم لقاءً مباشراً، وقيامه بافعال تدريسية تعمل على توضيح أو كشف محتوى الرسالة أو مضمونها المفترض تعلمها من قبل المتعلمين، عسى أن تنجح هذه الافعال في حثه على تعلم الحتوى بالفهم والاستقصاء والبحث والاكتشاف أو حل المشكلات.

وفي الوقت الذي نجد التأكيد على أن وظيفة التدريس هي الاتصال في هذا المدخل، وجدنا في مدخل سابق أن وظيفة التدريس هي إحداث التعلم (التدريس سلوك غرضي، مقصود) وتيسيره من خلال الافعال التدريسية وهو المدخل المعبر عنه في المدخل العملي للتدريس.

11) وفي مُدخل النشاط العملي (Practical Activity) للتدريس يتبنى أصحابه اعتقاداً مؤداه أن أفضل تعريف للتدريس هو الذي يصف لنا ما يقوم به المعلمون من أفعال تدريسية عكن وصفها وملاحظتها وقياسها،

- بين الأفعال التدريسية (Teaching Acts) التي يقوم بها المعلم وغيرها من أفعاله، وسوف نكتفى بنوعين من الأفعال:
- الأول: و يضم الأفعال التدريسية التي تحدث داخل بيئة الفصل إما لتوجيه عملية التعلم أو لإحداثها أو تيسيرها وهي:
- 1 الأفعال الاستراتيجية (The strategic Acts) وهي خاصة بتوجيه التعلم وضبط بيئة التعلم، ومن أمثلتها ضبط النظام وجذب الانتباه وإثارة دافعية المتعلمين وتغير مسارب الحواس في تنويع المثيرات (3، ص 30).
- 2 الأفعال المنطقية (Logical Acts) وهي كل ما يقوم به المعلم من أفعال ونشاطات بهدف إحداث وتيسير التعلم منها الشرح والتوضيح وضرب الأمثلة واستخدام الوسائل التعليمية واستخدام الطرائق التدريسية المناسبة لطبيعة المتعلمين وموضوع الدرس، وأساليب التقويم والقياس وإجراء التجارب والرحلات العلمية .
- الثاني: ويضم أفعال تنظيمية إدارية وإشرافية وإرشادية (مؤسساتية) (Institutional acts) ويتضمن ما يقوم به المعلم من رصد حضور غياب المتعلمين، ومراقبتهم أثناء فترات الاستراحة والمشاركة في الندوات والحاضرات، والحضور في الاجتماعات المدرسية ومساعدة المتعلمين في التغلب على المشاكل التعليمية والاجتماعية، وإلقاء الكلمات الترحيبية والإرشادية في طابور الصباح ومحالس الأباء والأمهات وغيرها .

ويقع في سياق المدخل العملي للتدريس المشار اليه النظرة إلى توضيح مفهوم التدريس في الجانب العملي أو الإجرائي أو الادائي إلى تحديد مراحل التدريس وما تتطلبه كل مرحلة من عارسات أو أفعال أو مهام عملية عارس على فترات منها ما يسبق عملية التدريس داخل بيئة الفصل، ومنها ما عارس في أثناء الموقف التعليمي داخل بيئة الفصل واخرى تقوّم نتائج التدريس.

وطبقاً لهذه النظرة ظهرت الجاهات تربوية عدة في عملية إعداد وتدريب وتأهيل المعلمين منها الجاه استخدام التعليم المصغر، ومنها حركة إعداد المعلمين وفق الكفايات التدريسية وتصنيف تلك الكفايات من خلال تحديد الأطوار أو المراحل (Phases) التي تمر بها عملية التدريس . ومن بين التعاريف التي تأخذ بهذا الاتحاه :

التدريس عملية تقتضي مهارات قبل وفي أثناء وبعد التدريس، في التخطيط والتنفيذ والتقويم للتدريس، بغية حدوث التعلم، (م 2) .

ونأمل أن نكون - في تحديد معنى التدريس عبر المداخل السابقة الذكر - قد كشفنا أوجه عملية التدريس المتنوعة ..

ثانياً : التدريس والمفاهيم المرتبطة به :

هنالك العديد من المفاهيم والمصطلحات التربوية ذات علاقة وثيقة عجال التدريس، نحاول القاء الضوء على البعض منها من أجل الوصول إلى مدلول التدريس، ولعل من أبرز هذه المفاهيم، المفاهيم الأتية:

- 1 التربية
- 2 التعليم
- 3 التعلم

لقد تعددت الدلالات والمعاني لهذه المفاهيم الكبرى التي تعود لجال الأدب والبحوث والدراسات التربوية، وما يهمنا الان أن نشير إلى تعدد معاني مفاهيم هذا الجال مما أدى إلى نمو المعرفة التربوية وإثراء الأدب التربوي بأفكار مربية حول معاني تلك المفاهيم وأفسح الجال لباب العمل والاجتهاد والبحث لكل صاحب مقدرة ورأي ليسمع رأيه، فتعددت الرؤى وهذا أمر وارد لاختلاف المنظورات الفلسفية أو الأيديولوجية للمشتغلين في تلك الجالات، إلا أن هذا لا يمنع حدوث نوع من الاتفاق بين هؤلاء المشتغلين حول معاني ودلالات هذه المفاهيم عا أدى إلى تنمية جسور الفهم والتواصل فيما بينهم.

1 - التربيـــة:

يواجه العالم اليوم مرحلة من التطور الفكري والتربوي إذ قامت الأبحاث والدراسات وزاد الاهتمام بالجال التربوي، فازدهر الفكر التربوي وأصبحت عملية التربية أداة استثمار اجتماعي واقتصادي تتصل بحاجات التنمية في الجتمع ومتطلباته.

يُعد مفهوم (التربية) من أكثر المفاهيم التربوية شمولية وعمومية ولها العديد من المعاني والدلالات من حيث كونها كمجال معرفي منظم وهي: المعنى الأول: ينبثق من كون التربية (علم اجتماعي) ويؤيد هذا المعنى النظرة للتنشئة الاجتماعية على أنها عبارة عن عملية تربية وتعليم، فمن أبرر أهداف التربية تشكيل وتنمية شخصية المتعلم وفقاً لمعتقدات الجتمع وعاداته وتقاليده وأعرافه ودبحه في الإطار الثقافي للمجتمع عن طريق توريثه أساليب التفكير والمعتقدات وأغاط السلوك وأساليب الحياة السائدة في الجتمع عبر مؤسسات منها نظامية (رسية) أنشأها الجتمع لتحقيق أهدافه عملها غتلف المؤسسات التربوية الرسمية على اختلاف المستويات والمراحل التعليمية، ومنها وسائل غير نظامية (غير رسمية) عملها شعلف التجمعات الاجتماعية والثقافية من أسرة وجماعة أقران وأصدقاء ووسائل الاتصال الجماهيرية (الإذاعة المسموعة والمرئية، والصحافة) والنوادي وغيرها.

وبناءً على ما سبق تُعرّف التربية بأنها: عملية بحتمعية تهدف إلى تنشئة النشء لعناصر الثقافة والتكيف معها والتعديل لجتمع معين لما يمليه الطلب الاجتماعي واحتياجات الجتمع عامة والتنمية خاصة. (15 - ص8) المعنى الثاني: ينبثق من كون التربية (علم إنساني) ويؤيد هذا كون التربية إحدى بحالات المعرفة وحقل من حقول الدراسات النظرية التي تهتم في نقل التراث المعرفي والخبرات والمهارات التي جمعها الإنسان عبر المراحل التاريخية المختلفة خاصة، واخرى تنمية التفكير الخلاق والمبدع والسلوك الذكى للفرد

ليدعم، ويبتكر، ويغير، وبحقق نظريات جديدة لدعم سيرة التغير الثقافي والحضاري الذي بجدث في الجتمعات (1 - ص 37 – 38).

وبناءً على ما سبق تُعرّف التربية بأنها : العلم الذي يهتم بتنمية جوانب الشخصية الإنسانية العقلية، الانفعالية، المهارية، الخلقية والجمالية والبدنية عبر وسائلها القصدية أو النظامية (الرسمية)، وغير القصدية أو غير (النظامية، أو الرسمية) (3 - ص 52).

المعنى الثالث: ينبثق من كون التربية بحال تطبيقي (علم تطبيقي) ويؤيد هذا كون التربية إحدى بحالات المعرفة التي تسعى إلى الأخذ أو توظيف وتطبيق المبادئ والقوانين المأخوذة من علوم أخرى أبرزها (علم النفس، والاجتماع، والإدارة، والاقتصاد) نتيجة للمعاملة التكاملية بين العلوم، حتى إن دراسة أي ظاهرة تربوية تستلزم تظافر جهود علماء النفس والإدارة والاقتصاد والاجتماع والتربية.

فإذا أردنا مثلاً أن ندرس مشكلة الإهدار التربوي في النظام التعليمي للجتمع ما، فإننا نجد أنفسنا نبحث في أوضاع اجتماعية ونفسية وسياسية وإمكانيات الجتمع المادية والبشرية .

وبناءً على ما سبق تُعرّف التربية بأنها : العلم الذي يدرس الظواهر التربوية، دراسة تعتمد على الوصف والتحليل والتركيب والتشخيص والتجريب، بقصد استخلاص المبادئ والقوانين لمساعدة المربين على فهم تلك الظواهر، والتحكم في توجيهها، لقيامها بمهامها في تنشئة الأفراد على أحسن وجه (9 - ص 12).

هذا وتنطوي التربية كمجال معرفي منظم على العديد من الجالات (أو العلوم) التربوية عثل فروع دراسية للتربية، يُعدُ التدريس أحدها .

2 - التعلـــم:

إن التعلم يعني إحداث تعديل في سلوك المتعلم نتيجة التدريس والتعليم والتدريب والممارسة والخبرة، ومما لاشك فيه أن عملية التعلم ترتبط

ارتباطاً وثيقاً بالعملية التعليمية التي تعمل على تحقيقه من خلال المنهج والمعلم على في ذلك كفاياته الأكاديمية والتدريسية فهو مسؤول مباشر عن توجيه النشء عبر اتصاله الشخصي المباشر مع المتعلم فيساعده على تحصيل المعرفة من الكتب ومن قنوات التعلم المختلفة ويستثيره نحو التعلم ويوجه للخبرة بصبر وحكمة.

إن المعلم بحمل على أكتافه عبء التربية من خلال التدريس، فالتعلم نتاج التدريس الفعال وقد تكون هذه النتاجات معرفية، وجدانية، مهارية، أخلاقية، اجتماعية، وفي ذلك يعرف التعلم: على أنه تعديل في سلوك المتعلم نتيجة تأثير ظروف التعليم والتدريب والممارسة والخبرة (6 - ص 3 - 4).

يقوم التعلم على الطريقة المعملية التي أصبحت جزءاً لا يتجزأ من طرق اكتساب المعرفة ومن أساليب التربية الحديثة، ولعل هذه الطريقة في التعلم تقوم على نظرياته المختلفة والمتباينة إلا أنها تقوم على أسس مشتركة تستطيع التربية استثمارها لتحقيق أهدافها ومنها تحقيق التعديل في أداء المتعلم، وتلتقي هذه النظريات في التدعيم والتعزيز والدافعية، عا يمكن من الأخذ بأسس تطوير عملية التعلم على أسس علمية لتحقيق أهداف العملية التربوية، كما تقوم هذه الطريقة على النهج التطبيقي والتجريبي، هذا النهج الذي أصبح أساس كل العلوم التي تريد إرساء قواعد ميدانها العلمي، إن هذا النهج يفتح أمام المتعلم أفاقاً جديدة لاكتساب العلم والمعرفة في طريق الانطلاق الحرفي العمل البناء، وبذلك قد يبدو واضحاً بأن التعلم قد يصاحب عملية التدريس أو يمارسه الفرد في عملية التعلم الذاتي داخل يصاحب عملية التدريسي.

3 - التعليــــم:

ان التعليم بوصفه نشاطاً اجتماعياً وإنسانياً، تتباين فيه الأراء، عا أفرز تعريفات عدة منها:

- إن التعليم هو العملية التي تؤدي إلى عُكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة من خلال إثارة فاعليته في المواقف التي ينظمها المعلم (7 ص ١١).
- كما عُرّف بأنه: النشاط الذي يسهم به كل من المعلم والمتعلم، بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلم واستيعابها وتعليمها من قبل المتعلم، ويتم ذلك بصيغ آنية متوازية، إلا أن نشاط المعلم لا يقتصر فقط على إيصال المعارف والمعلومات بل يتعداه إلى تنظيم العمل المستقل للمتعلمين وتوجيهه، والإشراف والتقويم وتدريب القدرات العقلية والخلاقية والجمالية والحسية (14 ص 70 71).
- وهناك من ينظر للتعليم على أنه العملية التعليمية التي تتم داخل وسائل الربية النظامية معتمداً على مكونات عدة أهمها: المنهج، التعريس، التقويم، الإدارة، والإرشاد والتوجيه (3- ص 55).
- وهناك من يُعرف التعليم على أنه عملية التفاعل بين المعلم والمتعلمين في داخل الفصل أو في قاعة الحاضرات أو في المختبرات (7 ص 36).
- في حين يرى خاطر وزملاءه بأن التعليم لا ينطبق عليه شروط التدريس، وهو خبرة تعليمية معينة عن طريق أي وسيلة من الوسائل التعليمية المختلفة أو مؤسسة تربوية في الجتمع دون التقيد بوقت محدد أو مكان محدد.

وتذهب مؤلفة الكتاب إلى أن التعليم هو توجه كل موقف تدريسي نحو المتعلم، فالتدريس مهنة ذات نشاط إنساني واجتماعي لها أصولها وقواعدها ومبادئها ومهاراتها الادائية ووسائل إيصالها ومسؤولياتها التي تستهدف التعليم والتعلم.

تطبيقات عمليسة

تدريب - 1 -

التدريس،	عملية	مكونات	يتضمن	للتدريس	شاملأ	تعريفا	اكتب	
	:	التدريس	لة لمفهوم	بوية السابة	لات الترا	ات المدخا	، تعريفا	ويغطر
							ن:	التعرية

تدريب - 2 -

وازن بين مفهوم التربية والتدريس والتعليم والتعلم

تدریب - 3 –

ميّر بين مصطلح التدريس وفق مداخل التحديد المتنوعة

تدريب - 4 -

ضع (🗸) في العمود الذي عثل مكونات عملية التدريس التي ثلتها التعريفات التي اوردت المداخل التربوية المختلفة لمفهوم التدريس

التعريف	الـــمـــا	<	ون_	ات	
	المعلم	المتعلم الما	الدراسية	بيئة التعلم	
ا: نقل المعلومات	=	=		=	
2: منظومة التدريس	=	=		=	
3 : نشاط اجتماعي	312	*		=	
4 : عملية اتصالية	=	=		=	Γ

5 : نشاط عملي أو إجرائي	=	=	=	=	
6 : التنريس طريقة	=	-	=	æ	
7 : نشاط غرضي	=	=	=	=	
8 : التدريس مهنة	=	_	=	=	

مراجع الفصل الأول

- 1- أحمد على الفنيش. أصول التربية. تونس، الدار العربية للكتاب،
 1985.
- 2- جابر عبد الحميد جابر وسليمان الشيخ، مهارات التدريس، القاهرة، دار النهضة العربية، 1982 .
- حسن حسين زيتون. التدريس (رؤية في طبيعة المفهوم). القاهرة،
 عالم الكتب، 1997.
- 4- دليل المعلم لتقنيات التعليم. دولة قطر، وزارة التربية والتعليم،
 والشؤون الفنية، 1988.
- 5- رمضان محمد القذافي. نظريات التعلم والتعليم. ط3، طرابلس منشورات الجامعة المفتوحة، 1990.
 - 6- سيد خير الله. علم النفس التعليمي. القاهرة الانجلو المصرية، (د. ت).
 - 7- فاخر عاقل. التربية قديمها وحديثها. بيروت، دار العلم للملايين، 1974.
- 8- كمال زيتون. التدريس (غاذجه ومهارته). الاسكندرية، المكتب العلمي
 للنشر والتوزيع، 1998.
 - 9- عمد الدريج، التدريس المادف. الرياض، دار عالم الكتب، 1994.
 - 10 محمد زياد حمدان. تقيم التعليم. بيروت، دار العلم للملايين، 1980.
- 11- ______ التدريس الحديث (أصوله وتطبيقاته). الكويت، مؤسسة دار الكتب، 1982.
- 12- _____ أدوات ملاحظة التدريس، جده، الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1984.
- 13- ______ التدريس (مفهومه وعوامله وعملياته). عمان، دار التربية الحديثة، 1986.

- 14- محمد سعيد أبو طالب، علم التربية في التعليم العالي، جـ 1، بغداد، منشورات جامعة بغداد، 1990.
- 15- محمد هاشم فالوقي، اتحاهات حديثة في التربية. ط 1، ليبيا، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، 1987.
- 16 محمود رشدي خاطر، المدخل إلى أساليب تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. ط 7 ، القاهرة، دار الثقافة والنشر، 1990.



الفصـــل الثاني أركان التدريس

- المعلم.
- المادة الدراسية. المتعلم. بيئة التعلم.

أهداف الفصل الثاني

في نهاية هذا الفصل ينبغي أن يكون في استطاعتك أن :

- غتلك تصوراً لمختلف المؤثرات والعوامل المؤثرة في بيئة التعلم .
- أير ما بين مصطلح بيئة التعلم، وبيئة الفصل، والبيئة الدرسية.
- 3. تكتب مجموعة من الكفايات والمهارات الأكاديمية والتدريسية التي
 تراها ضرورية للمعلم.

إن التدريس عملية معقدة فيها العديد من الأركان التي تتفاعل فيما بينها لإحداث عملية التعليم والتعلم وهي:

- المعلم
- الحادة الدراسية
 - المتعلم
 - بیئة التعلیم

أولاً - المعلـــم :

إن هذه المكونات تتفاعل فيما بينها وتتآزر لتحقيق الأهداف التعليمية للعملية التربوية، وبإجماع التربويين يُعُد المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية ودعامة كل إصلاح اجتماعي وتربوي.

تبرز أهمية المعلم وأدواره في تحديد نوعية التعليم واتجاهاته ودوره الفعال والمتميز في بناء جيل المستقبل وتحديد نوعية حياة الأمة، فللمعلم دور حاسم في العملية التعليمية، فهو المسؤول المسؤولية المباشرة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمواد الدراسية في مراحل الدراسة المختلفة، كما أن نجاح عملية التدريس في إحداث التعلم وتيسيره يتوقف على معلم كفء معد إعداداً متميزاً مسلماً بالعلم والمعرفة وبكفايات تعليمية متنوعة.

إن مهام وأدوار المعلم لم تعد مقتصرةً على مجرد إيصال الحقائق والمعلومات والمفاهيم إلى المتعلمين بل اتسعت وتنوعت هذه المهام والأدوار لتواجه التطورات المستمرة والسريعة كالثورة العلمية والتكنولوجية والانفجار المعرفي وظهور التقنيات التربوية الجديدة في ميادين الأهداف، والمناهج، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والإدارة، والتقويم، وهو بهذه الأدوار أصبح مدرساً، ومربياً، وقائداً، وموجها ومرشداً، ومساهما في البحث والاستقصاء.

أما فيما يتعلق بالدور الأول فإنه يرجع إلى أن دور المعلم المهم البارز يتمثل في كونه متخصصاً في مهنة التدريس فهو الشخص الملم بمفاهيم ومبادئ ونظريات المادة الدراسية، كما أنه الشخص الذي يخطط لعملية التعلم من خلال استخدامه لطرائق ووسائل يستخدمها في التدريس تتلاءم وطبيعة المتعلمين والمادة الدراسية والإمكانات المتاحة، كما أنه الشخص الذي يلم بالمبادئ والاسس النفسية في التفاعل مع المتعلمين من خلال تحديده الاهداف ومعرفته بنظريات التعلم والتعليم والدافعية وتقدير حاجات المتعلمين ومعرفة شخصياتهم وحاتهم.

أما فيما يتعلق بالدور الثاني فإنه يرجع إلى دور المعلم القيادي في العملية التعليمية فهو المسؤول عن تنظيم بيئة التعلم وإدارتها عملياً وعلمياً من خلال تنظيم بيئة الفصل من سبورة ومقاعد وقراءات وتهيئة وسائل تعليمية، وعلمية من خلال الحاضرة والتوضيح وضرب الأمثلة والإجابة عن الأسئلة وتوجيه النقاش أثناء العملية التعليمية.

أما الدور الثالث فإنّ للمعلم أثراً كبيراً في توفير مناخ صفي وعلاقات المعتماعية ملائمة لتربية أفكار المتعلمين ومساعدتهم في اكتساب المعارف وتعديل أفكارهم، كما له الاثر في تربية سلوك المتعلمين ووجدانهم، فالمتعلمون يكتسبون القيم والاتجاهات والميول عن يحيط بهم من أفراد وبخاصة المتعلمين، وعليه فإنّ صفات المعلم العلمية، المهنية، الشخصية مع إخلاصه وحماسه يؤثر في تربية أبناءنا المتعلمين عاجلاً أم أجلاً.

أما الدور الرابع فإنه يرجع إلى دور المعلم الحساس للسلوك الإنساني فهو الموجه والمرشد للمتعلمين في عملية القيام بالمناشط التعليمية والتعليمية المختلفة وبذلك ينتقل من ملق للمعلومات إلى موجه للعملية التعليمية ما يهيئ من أجواء توفر تربه أوفر في إقبال المتعلمين على التعليم والتفاعل مع الأنشطة العلمية التي تقود إلى تحقيق أهداف تدريس المواد الدراسية كلياً أو جزئياً، كما تقع على عاتق المعلم مسؤولية تذليل ما

يعترض المتعلمين من مشكلات دراسية، في النهاية نلتمس من المعلم أن يملك المهارات الضرورية لتكوين علاقات إنسانية طيبة ومهيأة للعمل الجماعي في كافة الظروف وهذا يتطلب فهماً حقيقياً عن نفسه وفهماً للاخرين من ناحية أخرى.

أما في الدور الخامس للمعلم فهو المساهم والداعم والمشجع للمتعلمين على اكتشاف معاني ودلالات ما يتعلمون، ثم ينظم ويرافق ويتابع حميع النشاطات التعليمية أثناء البحث والتقصي على نحو يمكن المتعلمين من التوصل بأنفسهم إلى المعرفة والحقيقة التي يضطلعون بالبحث عنها، نما يساعد في نموهم وتقدمهم في المستويات العقلية نحو البحث والتقصي .

من هنا اجتمعت كل الجتمعات على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية بأهمية عملية إعداد المعلم في مختلف الاختصاصات ولمختلف المستويات تربويا وأكاديميا لكي يستطيع القيام بمسؤوليته على أكمل وجه سواء فيما يتصل بالمادة الدراسية، أو بيئة التعلم – ومنها بيئة الفصل –، أو المتعلم، بحيث يصبح قادراً على القيام بعدد من الكفايات والمهارات الأكاديمية والتدريسيةوغيرها .. ومن ضمن الكفايات في البعد الاكاديمي التي ينبغي توافرها في المعلم الكفء الأتي:

- يلم بالأهداف التربوية العامة بالجتمع .
- يتعرف على الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية التي يقوم بالتدريس فيها .
- يتقن حقائق ومعلومات ونظريات وتعميمات ومفاهيم بحال المعرفة
 التي يقوم بالتدريس فيها.
 - يحسن الإفادة من المصادر والمراجع ذات العلاقة بتخصصه .
- يعد دراسات وأبحاث تتصل عادة تخصصه وفق مناهج البحث العلمي
 وأسسه.

- يتابع الأنجاهات الحديثة في مناهج مادة التخصص وأصول تدريسها .
- يعرف القوانين الأساسية لنظريات التعلم والتعليم وطريقة استخدامها في تدريس تخصصه.
- يتابع التسلسل المنطقي والتدرج في الصعوبة في طرح مادة الدرس.
 - يوجه المتعلمين نحو التعلم الذاتي والاطلاع والأنشطة اللاصفية.
- كقق الأهداف التعليمية للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها من حيث الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية.
 - يستخدم الأمثلة والتشبيهات والخبرة الذاتية في تدريسه .

اما فيما يتعلق بالكفايات ضمن البعد التدريسي التي ينبغي توافرها في المعلم الكفء فمنها الأتي:

- كلل الحتوى التعليمي للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.
 - قادر على الشرح والتعبير والتوضيح.
- قادر على ضبط النفس والثبات الانفعالي والمهارة في التخلص
 من الاتجاهات العدوانية والانتقامية .
- يحسن اختيار أنسب الاستراتيجيات التدريسية لتحقيق الأهداف التربوية العامة للمادة التي يقوم بتدريسها.
- يصوغ أهدافاً سلوكية محددة قابلة للملاحظة والقياس وفق بحالات مختلفة .
 - كتار أنسب الأساليب والطرائق التدريسية لتحقيق أهداف درسه.
 - يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .
 - كيد استخدام الوسائل التعليمية المختلفة.
- يُحسن استخدام أساليب التعزيز المناسبة الإنجاز المتعلمين خلال عملية تعلمهم .

- عيد صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية.
- يقيم علاقات قائمة على التفاهم والتعاون والاحترام المتبادل مع المتعلمين وأسرهم وإدارة المدرسة وزملائه أعضاء هيئة التدريس.
- يسهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة المشكلات التي تواجهها المدرسة وفي تقديم المقترحات والأراء المساعدة على تنفيذ أهدافها.
- يشخص أغاط السلوك الدالة على عدم الانتباه والسأم والملل ومعالجة ذلك لدى الحاجة .
 - كيد استخدام وسائل القياس والتقويم المختلفة .
 - كيد تفسير نتائج الاختبارات.
- يعالج ما يكتشفه من جوانب الضعف في تحصيل المتعلمين للمادة التي يقوم بتدريسها.
- يشخص ويعالج المشكلات السيكولوجية المتعلقة بتعليم وتعلم المادة التي يقوم بتدريسها .

ثانياً – المسادة الدراسيسية :

إن المادة الدراسية ركن أساسي من أركان عملية التدريس ولا يستطيع أحد أن يقلل من أهميتها أو لا يمكن أن يكون هناك تدريس بدون معرفة معلومات..

وهنا تبرز المشكلة الحقيقية: هل المادة غاية أم وسيلة ؟

هل الغاية من التدريس هي إنهاء المقررات أم تحقيق أهداف تدريسية أخرى؟ هل هدفنا هو إنهاء المقررات أم أننا نستخدم هذه المقررات لتحقيق أهداف معننة ؟

من الضروري أن يتيقن المعلم بأن المادة والمقررات الدراسية هي أدوات في يده ويد المتعلمين لتحقيق أهداف تحتمها ظروف الجتمع الذي نعيش فيه.

إن الحقائق والمعارف التي يشتمل عليها أي ميدان من ميادين المعرفة الإنسانية من الكثرة بحيث لا يستطيع عقل بشري أن بجمعها وكذلك من الصعوبة جمعها في مقرر دراسي بكتاب أو كتابين أو أكثر، كما أن المادة الدراسية وهي عينة عتازة لجال معرفي معين لابد وأن تكون لها وظيفة في حياة المتعلم، وعلى هذا الأساس فما قيمة حشو أذهان المتعلمين عادة دراسية ليست هي كل ما يحتاجه المتعلمون، إضافة إلى أنها - في نفس الوقت - قد لا تؤثر في سلوكهم بالطريقة المرغوب فيها، إذن ... لابد لنا من تغيير نظرتنا إلى المادة بجعلها ذات وظيفة في حياة المتعلمين وأداة لإشباع حاجاتهم، وأداة لتحقيق التغير المرغوب به في سلوكهم.

وعليه فإنّ على المعلم أن يقتنع بوظيفة المادة هذه واختيار مختلف الطرائق والأساليب والوسائل التي من الممكن أن توصله إلى تحقيق الأهداف المرجوة من خلال مراعاة الأتي:

- البعد عن السطحية والاهتمام بالعمق في التدريس، أي أن لا يشغل بالله بالكم المنفذ على حساب عمق المادة وطريقة التدريس، وتخصيص وقت محصص للبحث والتجريب وحل المشكلات بالقدر الذي يدرب ويزود المتعلم ببعض المهارات الأساسية على القراءة العلمية السليمة.
- إفساح الجال للمتعلم في الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية من خلال قيام المعلم بتكليف المتعلم (فرادى أو متعاونين) بالقراءة وكتابة التقارير وإجراء البحوث النظرية العلمية وعمل الرسوم واللوحات والاشتراك في الندوات والحاضرات... وغيرها من ألوان النشاط التربوي التي يستطيع المتعلم أن يأخذ فيها دوراً إلجابياً وهادفاً ومربياً.

- معرفة المعلم لحاجات المتعلمين وخصائص غوهم وفروقهم الفردية تجعله قادراً على حسن اختيار البرامج والانشطة التي تناسب أولئك المتعلمين وتجعلهم يفيدون من تدريسه.
- من المستحسن استخدام أكثر من مدخل أو طريقة في تدريس المادة الدراسية لإتاحة الفرصة لتحقيق غتلف الأهداف المنشودة من العملية التربوية والتعليمية.

ثالثاً - المتعلـــم:

إن المتعلم هو المستهدف من وراء العملية التربوية والتعليمية، حيث تسعى التربية بمختلف مؤسساتها ووسائلها إلى تربية المتعلم وتنشئته وتوجيهه وإعداده للمشاركة في حياة الجتمع بشكل منتج ومثمر.

إن المتعلمين يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم وقابليتهم، فمنهم من يحقق مستوى عالياً من التحصيل لدى استماعه للشرح النظري من قبل المعلم ومنهم من يرداد تعلمه باستخدام وسائل تعليمية متنوعة من مشاهدة الشفافات والرفوف والصور والملصقات والخرائط وأفلام تعليمية، وهناك نفر آخر يحتاج لى تنويع آخر في الوسائل التعليمية لتكوين مفاهيم صحيحة عن المادة العلمية من المشاركة في الرحلات التعليمية والندوات العلمية والعروض المكتسبة وإلى زيارة المتاحف والمعارض وحديقة الحيوان، وهناك نفر يحتاج إلى طرائق تدريسية متنوعة من مناقشة أو استقصاء أو استقراء... إخ. كل ذلك لإتاحة مواقف تعليمية تلبي مختلف احتياجات ومطالب وقدرات المتعلمين بشكل يحقق نتاجاً أفضل في تحقيق النمو العقلي والجسمي والانفعالي والمهاري والاخلاقي والجمالي لهم فضلاً عن تنمية التأمل ودقة الملاحظة عن طريق توفير الخبرات القريبة من الواقع ذات المعنى الملموس والتي لها صلة وثيقة بالاهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها والوصول إليها وهذا لن يتحقق في بيئة صفية لا يهتم فيها المعلم إلا بإنهاء المقرر الدراسي دون مخاطبة عقول المتعلمين وقلوبهم ومشاركتهم الفعالة في المقرر الدراسي دون مخاطبة عقول المتعلمين وقلوبهم ومشاركتهم الفعالة في

اكتساب الخبرات والتفاعل الإيجابي مع أركان عملية التدريس المختلفة بشكل عمقة الأهداف المرجوة من العملية التعليمية .

إن نجاح المعلم في التدريس يتوقف على فهمه لسيكولوجية متعلمي الفصل الدراسي من حيث:

- معرفة خصائص غو المتعلم وصفاته المميزة في سن الدراسة التي عربها .. فمتعلم كل مرحلة دراسية يختلف عن متعلم مرحلة دراسية أخرى من حيث نضوج قدراته المختلفة وخبرته ومدى اتساع أفقه الفكري وقابليته للإفادة من العملية التربوية والتعليمية وعليه فإن على المعلم أن يعرف خصائص كل مرحلة عربها المتعلم ليتمكن التمييز بين أسلوب التفاعل مع المتعلمين، وتكييف أساليب تعامله وتفاعله وفقاً للفوارق الموجودة بينهم .
- دراسة أثر البيئة وظروف التنشئة الاجتماعية والاقتصادية في الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث تحصيلهم الدراسي ومن حيث حالاتهم الجسمية والعقلية والقدرة على الفهم والاستيعاب واختلافهم في الذكاء والميول والاهتمامات والاتجاهات . إن معرفة المعلم للفروق الفردية بين المتعلمين تجعله على دراية في كيفية توجيه ورعاية كل متعلم أو كل مجموعة متقاربة من المتعلمين في المستوى، وإعطاء كل ما يناسبها من الرعاية والاهتمام سواء في أثناء التدريس أو في علاج حالات ضعف المستوى الدراسي أو في توزيع النشاطات أو في إعطاء الواجبات .
- التعرف على مشكلات المتعلمين النفسية بما يتعلق بالاضطرابات الدراسية مثل ضعف الاستيعاب، وعدم الانتباه، والقلق من الامتحان، التأخر الدراسي، والسلوك غير السوي داخل الفصل أو خارجه، واضطراباته المزاجية، ثم العمل على دراسة تلك المشكلات دراسة

عملية لتشخيص أسبابها، بحيث يستطيع علاجها بما يساعد على إفادة المتعلمين من الحياة المرسية.

- التعرف على دوافع سلوك المتعلمين في حياتهم المرسية وكيفية الإفادة منها في تحسين إقبال المتعلمين على التعليم والتعلم بشوق ورغبة، بدلاً من اللجوء إلى استخدام أساليب القسر والشدة من توبيخ وإهانات وشتائم وإجبار وتسلط وصراخ.. إن على المعلم العمل بين الحين والأخر إلى تذكير المتعلمين في أي فصل دراسي بأهمية ما يقدم لهم من المعلومات، فضلاً عن استخدام أساليب ووسائل متنوعة لجنب انتباه المتعلمين لكسب المعلومات، وخلق جو من الود والاحترام بما يقوي الدافع للتعلم والتجاوب مع المعلم برغبة تلقائية. إضافة إلى إمكانية استثمار المعلم للدوافع الطبيعية في التعلم ومنها، واضافة إلى إمكانية استثمار المعلم للدوافع الطبيعية في التعلم ومنها، دافع حب الاستطلاع، والمنافسة، والتفوق، وحب السفر، فيما يستخدم من أساليب وطرائق التدريس ووسائل تعليمية وتنويع المناشط والخبرات التربوية التي تحفز مشاركة المتعلمين وإقبالهم على التعلم والتعليم بإلجابية.
- الإلمام بوسائل تقويم المتعلم الشاملة لنواحي تطور شخصيته جسمياً وعقلياً وخلقياً وانفعالياً ومهارياً واجتماعياً فضلاً عن معرفة نتائج جهودهم في التحصيل الدراسي، لقياس مستوى المتعلم ومعرفة مدى تقدمه أو تأخره في العملية التعليمية، ولمساعدته في تحسين نفسه وتوجيهه ومعاونته للتغلب على ما يصادفه من صعوبات ومشاكل نفسية، وإرشاده إلى علاج نواحي الضعف عنده.

رابعاً - بيئــة التعلــم:

المدرسة كمؤسسة تربوية واجتماعية أنشأها الجتمع لخدمة أغراضه والسعي نحو تحقيق أهدافه، عليها واجب الإسهام في خلق قاعدة مثقفة علمياً

من الجيل، كما أن لها دوراً في العمل الدؤوب بتوفير مختلف الظروف والإمكانيات اللازمة لإعداد وتنشئة الجيل ومنها توفير بيئة التعلم / المناسبة.

ونقصد ببيئة التعلم: تلك العوامل المؤثرة في عملية التدريس وتسهم في خلق مناخ مناسب للتفاعل الجيد بين أركان التدريس، بشكل يسهل عملية حدوث التعليم والتعلم، وييسر للمعلم تادية أدواره، وتزيد من اعتزاز المتعلم بمدرسته وولاءه لجتمعه.

إن بيئة التعلم، ليست مقصورة على الفصل الدراسي ععناه العلمي الدقيق، ومن هنا فإننا نفضل استخدام تعبير بيئة التعلم بدلاً من تعبير بيئة الفصل.

تنقسم العوامل المؤثرة في بيئة التعلم إلى ثلاثة عوامل هي :

مؤثرات بيئة الفصل:

ويقصد بها عمليات التعليم والتعلم وما تتصف به هذه من أساليب ووسائل وإجراءات تفاعل واتصال وسلوك تربوي من معلم ومتعلم، ومن معلم ومتعلمين، إن مرونة تعامل وتفاعل أركان التدريس داخل الفصل الدراسي، وضبط الفصل وإدارته، واستخدام المناشط والوسائل التعليمية، وأساليب وطرائق التدريس وأساليب التقويم والقياس، والتفاعل اللفظي داخل الفصل وكيفية توزيع المتعلمين، والنظافة والنظام والتنظيم والرتيب ونوعية المقاعد والمصاطب والسبورات والطباشير والإضاءة والتهوية، وحجم الفصل وكثافته ومساحته وموقعه وشكله، هي أمثلة لما يحدث بوجه عام خلال بيئة الفصل.

مؤثرات البيئة المدرسية :

ويقصد بها العوامل والمكونات المدرسية وما تتصف به من مميزات وخصائص مؤثرة في العلاقات السائدة بين أفراد الجتمع المدرسي فالمعلمون والإداريون والعاملون وما يتصفون به من خلفية علمية واجتماعية وتربوية

وأساليب تعامل وكفاية، والنظام الاجتماعي العام بالمدرسة وحجم الفصول الدراسية وعددها وأساليب تجميع المتعلمين في الفصل الدراسي، وأغاط القيادة الإدارية المعمول بها (ديمقراطي، فوضوي، ديكتاتوري)، وأنواع اللوائح والقوانين المعمول بها، وأغاط السلوك المقبول وغير المقبول، ومدى توفر النظافة واللوازم والإمكانيات، والتنظيم والتوجيه المتبع داخل المدرسة، وما يحدث من مهرجانات ولقاءات ومسابقات واحتفالات كلها أمثلة لما يحدث داخل بيئة المدرسة وتُعد من المؤثرات العامة التي قد تتدخل سلباً أو إلجاباً في التدريس وتحقيق أهدافه.

مؤثرات البيئة الاجتماعية :

ويقصد بها البناء الاجتماعي والثقافي والاقتصادي الحيط ببيئة المدرسة. فالمستوى الاقتصادي للأسرة وخلفيتها المعرفية ومستوياتها الثقافية وعارساتها والكفايات الحياتية الوظيفية والاجتماعية التي تتطلبها والعلاقة ما بينها وبين المدرسة، فبناء اجتماعي على ومستوى اقتصادي وثقافي عام، وتوفير خدمات صحية وثقافية واجتماعية من مكاتب عامة وحدائق عامة ومتاحف ومسارح ووسائل مواصلات وإصدارات وإعلانات كلها أمثلة لما يحدث داخل البيئة الاجتماعية من مؤثرات عامة في التدريس وتحقيق أمثلة لما يحدث داخل البيئة الاجتماعية من مؤثرات عامة في التدريس وتحقيق أمثلة لما

تطبيقات عمليـــة

تدریب - 1 -

أقرأ العبارات التالية، وضع علامة (✓) في العمود الذي ينطبق مع الوصف المذكور بالعبارة التي غثل إحدى مكونات عملية التدريس .

العبارة العبارة العبارة العبارة التربوي اقصى الجهود الماعدة المتعلمين في الجهود الماعدة المتعلمين في المشكلات التحصيلية. حل المشكلات التحصيلية. الاحسارة المخصص المناقشة عبر كافي. المسابق المائلة المتعبد الانظمة والقوانين المدرسية المناقشة المكتبة ضعيفة. المسابق المكتبة ضعيفة. الكتبة ضعيفة.				
الجهود لساعدة المتعلمين في حل المشكلات التحصيلية. 2 – لا ارى السبورة جيداً . 3 – الوقت المخصص للمناقشة غير كافي . 4 – كثيراً ما تتغير الانظمة والقوانين المدرسية . 5 – إضاءة المكتبة ضعيفة . 6 – يشرد ذهني كثيراً في دروس	بيئة اجتماعية	بيئة مدرسية	بيئة فصل	العبـــارة
حل المشكلات التحصيلية. 2 – لا أرى السبورة جيداً . 3 – الوقت المخصص للمناقشة غير كافي . 4 – كثيراً ما تتغير الانظمة والقوانين المدرسية . 5 – إضاءة المكتبة ضعيفة. 6 – يشرد ذهني كثيراً في دروس 7 – الموضوعات المطروحة في بحالس اللباء والامهات روتينية. 8 – أعاني كثيراً من طول المسافة بين البيت والمدرسة. 9 – يخيم الملل على المتعلمين في دروس				1 - يبذل الموجه التربوي اقصى
2 - لا أرى السبورة جيداً . 3 - الوقت المخصص للمناقشة غير كافي . 4 - كثيراً ما تتغير الانظمة والقوانين المدرسية . 5 - إضاءة المكتبة ضعيفة . 6 - يشرد ذهني كثيراً في دروس 7 - الموضوعات المطروحة في بحالس 8 - أعاني كثيراً من طول المسافة يين البيت والمدرسة . 9 - يخيم الملل على المتعلمين في دروس				الجهود لمساعدة المتعلمين في
- الوقت المخصص للمناقشة غير كافي الوقت المخصص للمناقشة عير كافي الحكثيراً ما تتغير الانظمة والقوانين المدرسية والقوانين المدرسية الصاءة المكتبة ضعيفة الموضوعات المطروحة في بحالس الموضوعات المطروحة في بحالس الاباء والأمهات روتينية اعاني كثيراً من طول المسافة يين البيت والمدرسة و - يم الملل على المتعلمين في دروس و - يم الموالدن تخصصاً دروس				حل المشكلات التحصيلية.
غير كافي . 4-كثيراً ما تتغير الانظمة والقوانين المدرسية . 5 - إضاءة المكتبة ضعيفة . 6 - يشرد ذهني كثيراً في دروس 7 - الموضوعات المطروحة في بحالس الاباء والأمهات روتينية . 8 - أعاني كثيراً من طول المسافة يين البيت والمدرسة . 9 - يخيم الملل على المتعلمين في دروس				2 - لا ارى السبورة جيداً .
4-كثيراً ما تتغير الانظمة والقوانين المدرسية . 5 - إضاءة المكتبة ضعيفة . 6 - يشرد ذهني كثيراً في دروس 7- الموضوعات المطروحة في بحالس الاباء والأمهات روتينية . 8 - أعاني كثيراً من طول المسافة بين البيت والمدرسة . 9 - يخيم الملل على المتعلمين في دروس				3- الوقت المخصص للمناقشة
والقوانين الدرسية . 5 - إضاءة المكتبة ضعيفة . 6 - يشرد ذهني كثيراً في دروس 7- الموضوعات المطروحة في بحالس الأباء والأمهات روتينية . 8 - أعاني كثيراً من طول المسافة بين البيت والمدرسة . 9 - يخيم الملل على المتعلمين في دروس				غير كاف.
5 - إضاءة المكتبة ضعيفة. 6 - يشرد ذهني كثيراً في دروس 7 - الموضوعات المطروحة في بحالس الاباء والأمهات روتينية. 8 - أعاني كثيراً من طول المسافة بين البيت والمدرسة. 9 - يخيم الملل على المتعلمين في دروس				4-كثيراً ما تتغير الأنظمة
6 - يشرد نهني كثيراً في دروس 7- الموضوعات المطروحة في بحالس الأباء والأمهات روتينية. 8 - أعاني كثيراً من طول المسافة بين البيت والمدرسة. 9 - يخيم الملل على المتعلمين في دروس				والقوانين المدرسية .
7- الموضوعات المطروحة في بحالس الأباء والأمهات روتينية. 8 - أعاني كثيراً من طول المسافة بين البيت والمدرسة. 9 - يخيم الملل على المتعلمين في دروس				5 – إضاءة المكتبة ضعيفة.
الأباء والأمهات روتينية. 8 – أعاني كثيراً من طول المسافة بين البيت والمدرسة. 9 – يخيم الملل على المتعلمين في دروس				6 - يشرد نمني كثيراً في دروس
الأباء والأمهات روتينية. 8 – أعاني كثيراً من طول المسافة بين البيت والمدرسة. 9 – يخيم الملل على المتعلمين في دروس		ı		••••
8 – أعاني كثيراً من طول المسافة بين البيت والمدرسة. 9 – يخيم الملل على المتعلمين في دروس 10 – يفرض عليّ الوالدن تخصصاً				7- الموضوعات المطروحة في محالس
بين البيت والمدرسة. 9 – غيم الملل على المتعلمين في دروس 10 – يفرض عليّ الوالدن تخصصاً				الأباء والأمهات روتينية.
9 – يخيم الملل على المتعلمين في دروس دروس عليّ الوالدن تخصصاً				8 – أعاني كثيراً من طول السافة
دروس 10- يفرض عليّ الوالدن تخصصاً				بين البيت والمدرسة.
10 يفرض عليّ الوالدن تخصصاً				9 - يم الملل على المتعلمين في
				دروس
				10- يفرض علىّ الوالدن تخصصاً
				لا أحبه .

تدريب - 2 -

وازن بين مفهوم بيئة التعلم، والبيئة الفصلية، والبيئة المدرسية، والبيئة الاجتماعية.

تدریب - 3 - .

ة أخرى تراها ضرورية للمعلم :	أضف كفايات أكاديمية وتدريسيا
كفايات تدريسية مقترحة	فايات أكاديمية مقترحة
:1	
:2	
3	

مراجع الفصل الثاني

- 1- أحمد شعبان محمد وآخرون. علم النفس التعليمي. الاسكندرية، دار المدونة الجامعية، 2000.
- 2- حسن حسين ريتون، التدريس (رؤية في طبيعية المفهوم). عالم الكتب، القاهرة، 1997.
- 3- عبد الرازق الطشاني، طرق التدريس العامة، ط 1، البيضاء،
 منشورات جامعة عمر المختار، 1998.
 - 4- فكري حسن ريان، التدريس، القاهرة، عالم الكتب، 1995.
- 5- كمال زيتون. التدريس غاذجه ومهارته، الاسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، 1990.
- 6- محمد زياد حمدان، التدريس (مفهومه وعوامله وعملياته). عمان، دار التربية الحديثة، 1986.
- 7- عمد حسين آل ياسين. المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة. بغداد و بيروت، دار العلم ودار النهضة، 1974.

الفصــل الثالث عمليات التدريس

- مراحل عملية التدريس
- غاذج من تقسيمات مراحل عملية التدريس على المستوى العربي
 - تقسيم د. محمد زياد حدان 1986
 - د. جابر عبد الحميد وزملاءه 1989
 - د. كمال زيتون 1999
- غاذج من تقسيمات مراحل عملية التدريس على المستوى العالمي
- تقسيم ونج و رولرسون 1974 تقسيم ونج و رولرسون 1974
 - تقسيم ارمسترونج ودينتون وسافاج 1978

Armstrong, Denton & Savage

- تقسيم هايان شولتز (1988) Haymann & Schwltz
- تقسيم ديك و كاري 1990 تقسيم ديك و كاري 1990

أهداف الفصل الثالث

في نهاية هذا الفصل ينبني أن يكون في استطاعتك أن :

- أ. عتلك تصوراً لمختلف المؤثرات والعوامل المؤثرة في بيئة التعلم .
- 2. تحديد مراحل عملية التدريس بالنسبة لكل غوذج من غاذج التقسيمات المختلفة.
 - 3. تخطيط لتصاميم التقسيمات المختلفة لعملية التدريس.
 - 4. توظيف إحدى هذه التقسيمات في عملية التدريس.
 - 5. التمييز بين التقسيمات العربية لمراحل عملية التدريس.
- 6. التمييز بين تقسيم حمدان، وهايمان شولتز في تحليل التدريس
 كنظام.

مراحل عملية التدريــس:

إن التدريس عملية معقدة فيها العديد من الإجراءات والنشاطات والمهارات التي تعمل بصورة دينامية متداخلة ومتشابكة في وقت واحد، كما أن التدريس عملية إنسانية واجتماعية ذات أبعاد شخصية تتضمن العلاقة بين المعلم والمتعلم التي تتجاوز حدود المادة الدراسية والبعد المعرفي العقلي الذي يُعد بعداً أساسياً فيها .

ولتيسير عملية السيطرة على أبعاده المختلفة يفصل إلى مراحل ومهارات وإجراءات ومكونات يتطلب من المعلم التعامل معها بشكل متداخل مرة وفي وقت أخر بشكل منفصل لتسهل عملية التركيز والتدريب عليها ليتقنها وبارسها في موقف التدريس.

وقد وردت عدة تقسيمات لعملية التدريس ومنظومته، عرضت في الكثير من الأدبيات التربوية العربية منها والاجنبية، حُللت إلى مراحل وإجراءات ومهارات وسلوكيات عملية التدريس، واحدة مستقاة من الأخرى مع بعض التعديلات التي تتفق مع واقع البيئات والفلسفات المختلفة وواقع التدريس فيها .

غاذج من تقسيمات مراحل عملية التدريس على المستوى العربي أولاً: قسم د. محمد زياد حمدان 1986 عملية التدريس إلى مرحلتين رئيسيتين هميا:

- 1 الرحلة التحضيية (Preparatin Processes).
- . (Implenentation Processes) الرحلة التنفيذية 2

1: المرحلة التحضيرية:

وتشمل مرحلة تحضير بحمل المهام والسلوك الذي يقوم به المعلم من تخطيط التدريس والاستعداد لتنفيذه داخل الفصل. إن عملية التحضير تحدث خارج الفصل الدراسي وهي خطوات تمهيدية يتنبأ فيها بما سيتم داخل الفصل أو خارجه.

تضم هذه المرحلة العمليات الأتيــة:

صياغة الأهداف السلوكية للتدريس: وهي عبارات تصف نوع السلوك أو المهارة أو الاتجاه أو المعرفة التي سيخرج بها المتعلم بعد عملية التدريس، وفي ضوءها تبنى عملية التدريس محتوى وتطبيقاً وتقييماً.

تقييم ما قبل التدريس: وهو أحد أنواع التقويم وتسمى هذه العملية في الكثير من الأحيان بالتقويم التشخيصي، وفيه عدد المعلم مستويات المتعلمين معرفياً ومهارياً واتجاهياً عا ينص عليها المنهج والأهداف، كما يساعده في نسج عملية التدريس وتنظيمها بصيغ تتناسب مع قدرات المتعلمين وحاجاتهم.

تخطيط عملية التدريس: وفيها يقترح المعلم خطة مبدئية لعملية التدريس بعد وضع الأهداف السلوكية ومعرفة قدرات المتعلمين واحتياجاتهم، تتضمن هذه الخطة في الغالب ما يلى:

- المعلومات المنهجية التي سيتعلمها المتعلمون خلال الحصة الدراسية .
- أنشطة التعليم والتعلم وتتضمن نشاطات تربوية يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، أما فيما يخص النشاطات اللتي يقوم بها المعلم فتتضمن بحمل طرائقه وأساليبه التعليمية، أما ما يخص نشاطات المتعلم فتتضمن كل ما يقوم به لاجل اكتساب معرفة ومهارة جديدة من مناقشات صفية وتطبيقات عملية وواجبات منزلية ومشاريع ... وغيرها من المشاركات الإيجابية للمتعلم في العملية التعليمية .
- إجراءات التحفير وتشمل كل ما يقوم به المعلم والمتعلم من أجل إثارة الدافعية والترغيب والتشويق لعمليتي التعلم والتعليم.

- إجراءات ضبط النظام في الفصل وتعديل السلوك الصفي عبر التوجيه والمتابعة والمساعدة في التغلب على بعض المشاكل النفسية أو التربوية أو الاجتماعية التي يعانى منها المتعلمون.

تحضير وضبط البيئة الصفية : بعد قيام المعلم بالعمليات التحضيرية الثلاث السابقة الذكر يتولى تهيئة الفصل الدراسية وإعداده بصيغ مادية مناسبة مشجعة لعمليتي التعليم والتعلم، من إعداد السبورة والتحكم في الإضاءة والتهوية وتنظيم جلوس المتعلمين، كل تلك أمثلة لما يمكن أن يتم ضمن هذه العملية .

2: المرحلة التنفيذية:

يسمي حمدان هذه المرحلة بعملية التدريس وفيها يتم للمتعلمين مبدئياً تعلم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تنص عليها المادة الدراسية وأهدافها السلوكية، وتشمل هذه المرحلة كل هَا يشكل التدريس والتربية الصفية من المهام والسلوك والإجراءات التي يقوم بها المعلم بناءً على ما حضره سابقاً من:

- إثارة دافعية المتعلمين وتحفيزهم نفسياً وادراكياً للتعليم والتعلم.
 - استعمال أنشطة التعليم والتعلم .
 - إدارة الفصل وضبطه.
 - توجیه عملیة تعلم المتعلمین .
- توظيف الخدمات والإمكانيات المدرسية المتوفرة من مكتبة وقاعات ووقت وأدوات وألات ومواد وساحات وجداول.

وتلي المرحلة التنفيذية للتدريس مرحلة التغذية الراجعة وفيها تقييم مخرجات عملية التدريس وقد تكون بعد إتمام دراسة موضوع أو وحدة دراسية أو في نهاية فصل دراسي أو سنة دراسية، وعليه يصف د. حمدان مثل هذا التقييم بعد التعليم.

3: تقييم بعد التعليم:

والفائدة الرئيسة التي عِنيها المعلم في هذا التقييم هي كشف مدى تأثير تدريسه على تعلم المتعلمين، وتحديد نقاط الضعف والقوة فيه مما يقود إلى توجيهه وتصويبه فيما بعد ليستجيب بدرجة فعالة أكثر لتعلم المتعلمين وحاجاتهم ورغباتهم.

أما ما يطرأ على المتعلمين من تغيرات معرفية ومهارية واجتماعية وانفعالية فيطلق عليها بمخرجات أو نتائج التدريس مع نواتج ثانوية تعود على الجتمع والمتعلمين والعاملين والبيئة المدرسية والاجتماعية، وتشمل غرجات التدريس الاساسية والثانوية الأنواع الاتية:

- التحصيل المعرق/ الأكادعي/ الإدراكي/ للمتعلمين.
- التحصيل العاطفي/ الشعوري/ الإنفعالي/ الإتجاهي/ للمتعلمين.
 - التحصيل السلوكي الحركي / المهاري / للمتعلمين .
 - التحصيل الاجتماعي المتمثل في العادات والقيم الاجتماعية.
 - التأثيرات المنعكسة على المعلمين.
 - التأثيرات المنعكسة على الإداريين .
 - التأثيرات المنعكسة على البيئة المدرسية.
 - التأثيرات المنعكسة على البيئة الاجتماعية الحلية .

عا يمكن الإشارة إليه في مراحل عملية التدريس من وجهة نظر دعمد زياد حمدان يمكن اعتباره أحد الأنظمة التدريسية المغلقة إذ يتكون من:

- مدخلات .
- عملیات تدریس .
- خرجات مع تأكيده على دور التغذية الراجعة وفاعليتها في تشغيل المكونات الثلاثة وتحسينها .

والشكل (6) يوضح مراحل عملية التدريس من وجهة نظر د . محمد زياد حمدان

				_		
غرجات التدريس	عمليات التدريس					
	التنفيذ	التحضير				
- تحصيل اكادي المتعلمين - تحصيل عاطفي - اجتماعي/قيمي - اجتماعي/قيمي - تأثيرات منعكسة على المتعلمين - الاداريين المدرسية المدرسية - على البيئة الاحتماعية الاجتماعية	- تحضير المتعلمين - استعمال أنشطة التعلم والتعليم والمواد التعليمية - توجيه المتعلمين وضبطهم - إدارة الفصل - استعمال الخدمات المساعدة - استعمال الانشطة الإضافية	اختيار وتحضير الأهداف تقييم قبل التدريس تمضير انشطة تحضير الوسائل التعليمية خضير الوسائل الانضباط خضير انشطة اضافية	-	قران إداريون متعلمون معلم مدخلات التدريس منهج بيئة بيئة صفية مدرسية مساعدة		
↓						
التفذية الراجعة						

ثانياً : تقسيم جابر وزاهر والشيخ 1989 لعملية التدريس إلى ثلاث مهارات أساسية هـــى :

- التخطيط
 - التنفيد
 - التقويم

وكل مهارة تدريسية ضمت العديد من المهارات الفرعية .

أولاً - فمهارة التخطيط ضمت:

I - الأهداف التعليمية :

إن الأهداف تحقق عدداً من الوظائف: فهي تساعد في تحديد الخبرات والأنشطة التعليمية التي تتحقق من خلالها الأهداف، وفي تنظيم التتابع الذي يدرس به، وفي اختيار استراتيجيات التعليم والتعلم، وفي وضع معايير لتقويم فاعلية العملية التعليمية.

إن الأهداف التعليمية تصف التعلم الذي يجب أن يتحقق بعد القيام بانشطة تعليمية معينة في سلوك المتعلم، وهي المعيار الذي يقبل من خلاله أداء المتعلم بعد مروره بما مهد له .

2 – تحليل الحتوى وتنظيم التتابع:

ويقصد بها استخلاص أوجه التعلم المختلفة في عملية التحليل للهدف التعليمي المثل لإحدى دروس المنهج الدراسية، من حيث جانب المهارات الحركية الذي يصف مكونات الأداء المهاري في خطوات متتابعة، والجانب المعرفي الذي يصف مكونات المهارات العقلية التي ينبغي على المتعلم تعلمها وفق تصنيفات كثيرة للبنية المعرفية متدرجة من أبسطها إلى أكثرها تعقيداً وهي مستوى التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم والجانب الوجداني الذي يصف مكونات المهارات الانفعالية من القيم والاتجاهات.

3 - تحليل خصائص المتعلم:

ويتضمن ذلك قيام المعلم بتحديد مستوى النمو العقلي للمتعلمين باعتباره من أهم الخصائص العامة للمجتمع المستهدف، وكذلك وصف وتحديد الأغاط السلوكية والمهارات النوعية المتوفرة لديهم، واللازمة للبدء في تعلم موضوع معين، من مرحلة النمو والسلوك اللغوي، كما يتضمن معرفة المعلم لمتغيرات الشخصية للمتعلمين من المستوى الاجتماعي للاسرة والاستعداد للتعلم والمستوى الثقافي والميول والأنجاهات والاهتمامات التي توجد لديهم.

4 - تخطيط الدرس:

ويتضمن ذلك قدرة المعلم للتخطيط للتدريس في المدى القريب الذي يعطي النشاط التعليمي في درس واحد أو وحدة تعليمية قصيرة، والبعيد الذي يغطي مقرراً دراسياً بأكمله، ولكي يخطط المعلم ينبغي أن يكون قادراً على صياغة أهداف درسه وتحليل محتوى الدرس والمادة الدراسية، وتحديد خصائص المتعلمين ومعرفة اهتماماتهم واحتياجاتهم وقدراتهم، ومن كل ذلك يختار المعلم أفضل الاستراتيجيات أثناء تنفيذ الدرس.

ثانياً: مهارة التنفيد:

وقد أشار هذا النموذج إلى أن مهارة تنفيذ الدروس تتضمن عدداً من المهارات الفرعية هي :

1 – مهارات عرض الدرس :

إن عرض الدرس يتضمن العديد من المهارات الفرعية من التهيئة للدرس، وتنويع المثيرات، والغلق، وهذه المهارات تعد متطلبات أساسية للمعلم ينبغي أن يكون قادراً على أدائها حتى يتمكن من عرض درسه بطريقة شيقة وجذابة.

2 - تصنيف الأسئلة الصفية :

لكي يتمكن المعلم من استخدام الأسئلة الصفية في التدريس بكفاءة، ينبغي أن يتعلم الأنواع المختلفة من الأسئلة، وما يؤديه كل نوع من وظائف عب أن يتقنها، وهناك تصنيفات كثيرة تنفع المعلم، إلا أنّ هذا النموذج أكد على تصنيف (بلوم) الذي تضمن تصنيف الأسئلة إلى ثلاثة مستويات أساسية :

- أهداف معرفية : تتضمن مستويات ستة من التفكير هي : (التذكر- الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم).
 - أهداف مهارية
 - أهداف وجدائية

3 – صياغة الأسئلة وتوجيهها :

إن الأسئلة الصفية عماد كل طريقة من طرائق التدريس، وشيء أساسي في التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي، لذا فإن صياغة الأسئلة وتوجيهها يعد من المهارات الأساسية التي ينبغي للمعلم أن يتقنها ويبدع فيها.

إن السؤال الجيد في أي مستوى من مستويات التفكير قد يفسده الصياغة غير الماسبة، لذلك تعتبر صياغة السؤال من أهم الأمور التي يجب أن يضعها المعلم نصب عينيه، وتشير صياغة السؤال إلى الطريق التي نعبر بها عن مضمونه في استخدام الكلمات والمصطلحات المستخدمة فيه وعددها وترتيبها، كما أن صياغة السؤال تؤثر في مدى وضوح الهدف منه، إن الكلمات والمصطلحات الواردة في السؤال نحدد مستوى التفكير المطلوب في الإجابة عنه وتحدد نوع الإجابات التي يمكن إعطاؤها وعدد تلك الإجابات.

ان الصياغة السليمة للسؤال ترتبط بفن إلقائه بشكل جيد لاستجواب المتعلمين وفق قواعد وأسس ينبغي أن تراعى.

4 -- استثارة الدافعية :

هنالك عدة أساليب من الممكن أن يستخدمها المعلم بكفاءة لاستثارة دافعية المتعلمين، يمكن استخدامها مع بعضها كما يمكن استخدام كل واحدة على حدة، ومهما يكن فإن كل تلك الاساليب تهدف إلى أن تصبح الانشطة التعليمية ممتعة بذاتها بالنسبة للمتعلمين.

5 – التعزير:

تُعد المعززات وسائل فعالة في زيادة مشاركة المتعلمين في الانشطة التعليمية المختلفة، وهي تؤدي بدورها إلى زيادة التعلم.

إن مهارات استخدام المعرزات من أهم مهارات التدريس، لانها تتيح للمعلم أن ينمى إمكانياته كإنسان وكقائد للعملية التعليمية.

إن سلوك التعزير سلوك فردي إلى حد كبير بين المعلمين إذ أنهم يستخدمون مجموعة كبيرة من الألفاظ والعبارات والأفعال التي تؤدي وظيفة التعزير، فضلاً عن المعززات غير اللفظية.

إن استجابات المتعلمين التي يجري تعزيزها تكون أكثر قابلية للتكرار من تلك التي لا تعزز .

6 – مهارات الاتصال والتعامل الإنساني :

إن طبيعة الإنسان أو هويته وذاتيته لا بمكن إدراكها الا من خلال التعامل والتفاعل مع الأخرين، فالمعلم بحضر إلى حجرة الدراسة كل يوم بكامل شخصيته، بما تمثله من الجاهات وقيم ومشاعر وأغاط سلوكية، ولكنه لا يستخدم إلا سلوكه الظاهر لتمثيل نفسه، وهنالك الكثير من مهارات الاتصال والتعامل الإنسائي تساعد المعلم على أداء دوره الإنسائي في الفصل الدراسي بصورة أكثر فاعلية، تشمل كل ما يقوله أو يقرأه أو يكتبه، وكل ما يقوم به من حركات أو أفعال أو إبماءات أو أعمال تعزز التعاون والتفاعل بين المشتركين، أو تعبر عن الغضب أو النفور أو عدم الرضا أحياناً.

7 – استراتيجيات إدارة الفصل:

إن إدارة الفصل هي بجموعة من الأغاط السلوكية المعقدة التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة وكافظ على استمرارها، عا عكن المعلم من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

إن كفاءة المعلم وفاعليته تتوقف إلى حد كبير على حسن إدارته للفصل والحافظة على النظام فيه، ومعالجة مشكلات الفصل بكفاءة وفاعليه.

ولقد وضع هذا النموذج ثلاث مداخل لإدارة الفصل هي:

- مدخل تعديل السلوك
- مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي
 - مدخل عملیات الجماعة

إن لكل مدخل من المداخل الثلاث أغاطاً سلوكية إدارية إذا ما عُكن المعلم من تطبيقها في المواقف التي تلائمه ازدادت كفاءته في ادارة الفصل وفعاليته في التدريس .

ولإدارة الفصل استراتيجيات ومشكلات، ومن استراتيجيات إدارة الفصل، تنظيم وترتيب كيفية جلوس المتعلمين والتفاعل معهم وتنفيذ التجارب والأنشطة الصفية.

8 – مشكلات إدارة الفصل:

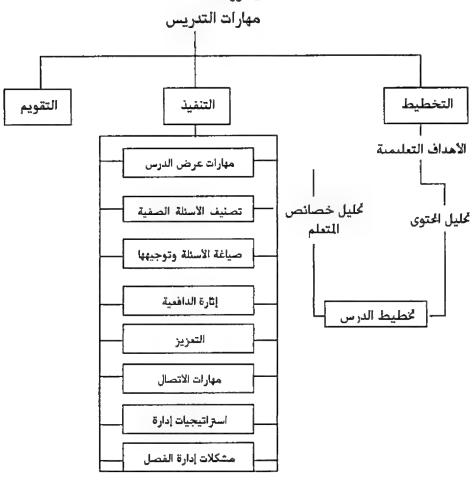
أما عن مشكلات إدارة الفصل فتتمثل في مشكلات تعليمية وأخرى إدارية . وتتطلب المشكلات الإدارية حلولاً إدارية تعتمد على مدى قدرة المعلم على تحديد نوع المشكلة ومعالجتها، ومن المشكلات الإدارية في الفصل العراسي : الانطواء، الإحباط عند بعض المتعلمين .

ثالثاً : التقويم :

لموضوع التقويم أهمية كبيرة في جميع الممارسات التربوية سواء التقليدية منها أوالمتطورة.

وعلى الرغم من أهمية موضوع التقويم، فإن هذا النموذج لم يشر إلى أنواع التقويم أو أسس التقويم أو أدوات التمويم المختلفة، وكذلك أوجه التعلم المختلفة .

والشكل (7) يوضح مراحل عملية التدريس من وجهة نظر د. جابر عبد الحميد وزملائه .



ثالثاً: تقسيم د . زيتون 1998 م

لقد وضع د. زيتون غوذجاً في تقسيم عملية التدريس إلى ثلاث مهارات:

أولاً: مهارات ما قبل التدريس .

ثانياً: مهارات التدريس .

ثالثاً: تقويم مخرجات التدريس.

ويشير النموذج إلى أن كلاً من المهارات الثلاث يضم عدداً من المهارات الفرعية التي تشكل في مجموعها عملية التدريس، وعلى النحو الاتبي :

أولاً: مهارات ما قبل التدريس:

وتعني المهارات المرتبطة بتخطيط التعليم وتصميمه، والتي يحتاج اليها المعلم قبل تفاعله ودخوله الفعلي في الموقف التدريسي، ويندرج تحتها العديد من المهارات الفرعية وهي :

1 – صياغة الأهداف التدريسية :

إن الأهداف موجهات تحدد سير عملية التدريس، وهي المعيار الذي يقبل من خلالها أداء المتعلم بعد مروره بالخبرات المقدمة له، ويشير هذا النموذج إلى أن تحديد الأهداف يعد أولى خطوات عملية التدريس .

2 - تحليل الحتوى التعليمي:

وهو استخلاص جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية في المواد الدراسية، عا يساعد المعلم على الإلمام بجوانب المادة الدراسية .

3 – تنظيم بيئة الفصل:

يقصد بالبيئة في هذا النموذج البيئة الجتمعية والبيئة المدرسية والبيئة المدرسية والبيئة الفصل -، وينبغي على المعلم أن يلم بكيفية تحليل البيئة الصفية وتنظيمها لما يسمح بتحقيق الأهداف المنشودة. فيعد التنظيم الجيد من أهم خصائص بيئة الفصل، حيث يتوقف على جودة التخطيط وتعريف المتعلمين بأدوارهم داخل الموقف التعليمي .

4 – اختيار مدخل التدريس (غانجه، طرقه، استراتيجياته) :

كل محتوى تعليمي له مدخل تدريس يلائم طبيعته، ولذا على المعلم أن يلم بالعديد من استراتيجيات التدريس وطرقه وغاذجه، كما أن هناك اختلافاً في طبيعة المتعلمين أنفسهم في تقبل مداخل التدريس المختلفة، ولذلك فهذه الخطوة في هذا النموذج تُحدَد في ضوء تحديد الأهداف وتحليل خصائص المتعلمين وطبيعة المادة الدراسية التي يضطلع المعلم بتدريسها.

5 – اختيار الوسائل التعليمية:

غتار الوسيلة أو بحموعة الوسائل التعليمية المناسبة لعرض معلومات المادة أو الوحدة الدراسية أو الدرس وفق معايير معينة منها ملاءمتها للمادة الدراسية وفي ضوء الإمكانيات التعليمية المتاحة، ووفق قواعد الاستخدام منها المكان المناسب والوقت المناسب.

6 – تخطيط التدريس:

يبدأ التخطيط عندما يفكر الملم فيما سيدرسه، وكيف يدرسه ؟ ويتطلب التخطيط الجيد مراعاة المعلم لما يلبي :

- صياغة أهداف الدرس صياغة سلوكية واضحة ومحددة وقابلة للقياس .
 - تحليل محتوى المادة الدراسية .
 - تحليل خصائص المتعلمين من جميع جوانب الشخصية .

إن مستويات التخطيط تتفاوت، ما بين التخطيط لمقرر تعليمي إلى تخطيط وحدة دراسية إلى تخطيط درس.

ثانياً: مهارات التدريس:

وتعني بحموعة المهارات التي بمارسها المعلم في الموقف التدريسي الفعلي والمرتبطة بتنفيذ الدرس داخل الفصل الدراسي ويشمل بحموعة من المهارات الفرعية حددت في هذا النموذج على النحو التالي:

1 - تحسين الاتصال:

يُعد الاتصال عملية تفاعل بين طرفين حول رسالة معينة، أو مفهوم ما، أو فكرة ما، أو رأي ما، أو مهارة أو اتجاه أو مبدأ إلى أن تصير الرسالة مشتركة بينهما. إن الاتصال في العملية التعليمية عدث بين المعلم والمتعلمين ويتبادل كلاهما الأدوار ما بين مرسل ومستقبل.

إن كفاية المعلم في الاتصال تتطلب إتقانه لمهارته وفنونه التي تعد مطلباً أساسياً لمقدرته على إحداث التعليم والتعلم.

ان اتصال المعلم مع المتعلمين داخل الفصل الدراسي يشمل كل ما يقال أو يقرأ أو يكتب، وكل ما مجدث من حركات وأفعال وإمحاءات أو أعمال تعزز التعاون والتفاعل بين المتعلمين أو تعبر عن عدم الرضا والتعود.

2 – جذب الانتباه:

إن الانتباه من العمليات المهمة التي توطد العلاقة بين المتعلم والمعلم، وعجب على المعلم استخدام العديد من المثيرات والحركات لجنب انتباه المتعلمين في كل لحظة داخل الفصل الدراسي لتوجيه شعور المتعلمين أو إدراكهم الذهني إلى الموقف التدريسي.

3 – إثارة الدافعية :

الدافعية حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتوجهه نحو تحقيق الهدف المنشود، ويمكن إثارة الدافعية من خلال استخدام وسائل متعددة منها:

- العقاب والإثابة.
- النجاح والرسوب.
- وضوح الغرض من المادة .
- صياغة الدروس في صورة مشكلات .
 - تناول الطرائق في أثناء الدرس.

كل تلك الوسائل وأخرى غيرها تضع أمام المتعلم أهدافاً معينة يسعى لتحقيقها فضلاً عن أنها تزيد من حيوية الغرض ووضوحه وقربه أو بعده، وعمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط وتوجهه.

4 – توجيه التعزيز :

إن للتعزيز داخل الفصل الدراسي أهمية كبرى في تيسير التعليم وأعسين غرجات التدريس.

و إن للتعزيز أنواعاً هي:

- تعزیز موجب.
 - تعزيز سالب.

أما أغاط التعزيز فهي متعددة وتشمـل:

- التعزير اللفظي،
- التمزيز غير اللفظي.
 - التعرير غير المباشر.
 - التعزيز المؤجل.
 - التعزيز المشروط.

ان التعزير حدث مهم في عملية التدريس، إذ إن الإنسان بطبعه عيل ويسعى للحصول على الاعتراف عا يصدره من استجابات وأغاط مختلفة للسلوك في المواقف التفاعلية التي يتعرض لما أو يجد نفسه فيها.

5 - فن طرح الأسئلة:

ويقصد بها صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها، على أن يراعى فيها تصنيفات متعددة تتفق مع محالات النمو المختلفة للمتعلم، وعلّيه فإن على المعلم أن يجيد صياغة الأسئلة الصفية وتصنيفها وتوجيهها.

6 –إدارة الفصل:

يقصد بها عملية تنسيق الجهود داخل بيئة الفصل للتمكن من تحقيق الأهداف التعليمية المتوقعة .

إن لإدارة الفصل بعدين هما:

- استراتيجيات إدارة الفصل وتشمل الجانب التنظيمي لجلوس الطلبة وكيفية التعامل معهم وتوجيهه الأسئلة لهم.

- مشكلات إدارة الفصل وتشمل:
- أ مشكلات تعليمية تتطلب حلولاً تعليمية .
 - ب مشكلات إدارية تتطلب حلولاً إدارية .

ثالثاً: تقويم مخرجات عملية التدريس (نتائج التدريس):

وتعني بحموعة المهارات التي يقوم بها المعلم بعد انتهاء عملية التدريس بغية التحقق من مدى تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية، ويندرج تحتها العديد من المهارات الفرعية هي:

1 - تقويم مخرجات التعليم:

إن التقويم عملية مستمرة ومهمة في العملية التعليمية – التعلمية. وهو يعد وسيلة استراتيجية في وقت واحد، يستخدم فيه المعلم أساليب وأدوات مختلفة وفق قواعد وأسس معينة، بغية معرفة النتائج المرغوب فيها خلال عملية التدريس، ومنها:

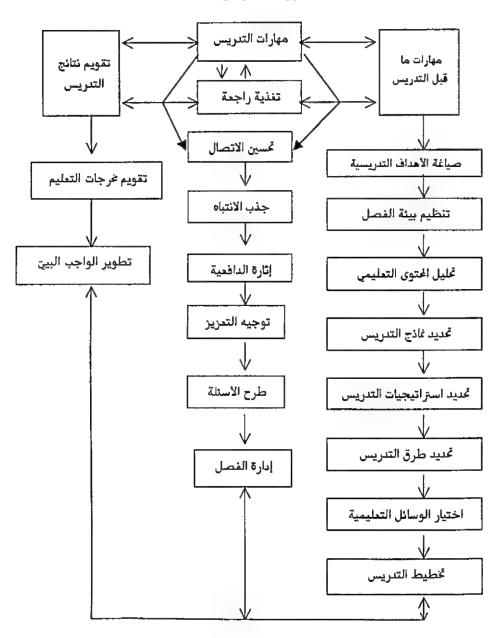
- التحصيل المعرف (الأكادعي) .
- التحصيل الوجداني (الإنفعالي أو العاطفي) .
 - التحصيل المهاري (الحركي).
 - التحصيل الاجتماعي .

2 - الواجب البيتى:

يمثل الواجب البيتي بحموعة الأنشطة المتداخلة المتضمنة المراجعة أو التمهيد لعمل مقبل داخل الفصل، ويخصص له الوقت بعد انتهاء وقت المدرسة، أي أنه عثابة عمل إضافي، أو استذكار خاص .

فالواجب البيتي يساعد المتعلم في إتقان المعلومات السابقة والتهيؤ للمواقف التعليمية – التعلمية القادمة، والتمكن من التعلم الجيد. وينبغي على المعلم الاهتمام عتابعة تنفيذ الواجب البيتي باستمرار من قبل المتعلمين، كما ينبغي الأخذ بقواعد وشروط إعطاء الواجبات البيتية.

والشكل (8) يوضح مراحل التدريس على أنها عملية دائرية كما اقترحها الدكتور كمال زيتون .



أما النماذج الأجنبية لتقسيم مراحل عملية التدريس فسنعرض أربعة غاذج منها هي:

أولاً: تقسيم " ونج و رولرسون " Raulerson 1974 & Raulerson

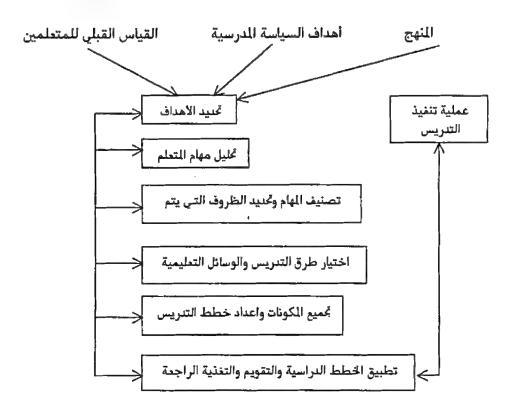
يبدأ تقسيم ونج ورولسون لمراحل عملية التدريس بالأهداف التدريسية، إذ تُعد الأهداف التدريسية الخطوة الأولى في عملية التدريس، تشتق من مصادر متعددة هي:

- المنهج.
- السياسة المدرسية .
- المعرفة القبلية للمتعلمين (القياس القبلي).

وعلى ضوء الأهداف الموضوعية يتم تحليل مهام التعلم، إذ تحلل المهمة المراد تعلمها إلى مكوناتها (مهام بسيطة على صورة مثير للمتحلم، أن تعلم ثم ترتيبها ترتيباً هرمياً يبدأ بأبسط المهام وينتهي بأكثرها تعقيداً . إن تعلم المهام يربط بتدعيم الأداء السليم للمتعلم، ثم الارتقاء في تعلم المهام التي تليها في الترتيب المرمي، ولكي تعلم المهام يتم إعداد خطط التدريس واختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية التي تسهم في إنجاز تعلم تلك المهام .

ويعد التقويم والقياس ركناً أساسياً في هذا النموذج، إذ يتم قياس مدى تقدم المتعلم في كل مهمة وصولاً إلى تعلم المهمة الأساسية، وبذلك توفر التغذية الراجعة للمتعلم في المراحل المختلفة لتعليم المهمة ليتمكن من تعديل وتطوير أدائه بشكل مستمر.

والشكل (9) يوضح غوذج مراحل عملية التدريس عند كل من ونج وروارسون



ثانياً: تقسيم ارمسترونج و دينتون وسافاج 1978:

Armstrong, Denton & Savage

لقد نظر للتدريس على أنها عملية دائرية يتغير كل مكون فيها بناءً على التغير في المكون الأخر .

أما عن مكونات عملية التدريس عبر المراحل المختلفة فتتكون من:

1 - تحديد الأهداف الأولية:

إن تحديد الأهداف يعد الخطوة الأولى في عملية التدريس فهي الموجهات التي تحدد مسار عملية التدريس وتوجيه سلوك المعلم والمتعلم .

2 - تحليل خصائص المتعلمين:

في هذا النموذج تعد عملية تحليل خصائص المتعلمين الخطوة التالية في عملية التدريس قبل الشروع في بلوغ الأهداف التعليمية المخطط لها. وهنا ينبغي للمعلم معرفة الخصائص الشخصية بمختلف جوانبها للمتعلمين، من حيث المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، ومرحلة غو واستعداد وقدرات واهتمامات واتجاهات وميول المتعلمين، وفي ضوء هذه الخطوة والخطوة التي سبقتها يتم اختيار الاستراتيجيات التعليمية التي تناسب المتعلمين.

3 - اختيار الاستراتيجيات التعليمية:

بحب على المعلم أن يلم بمختلف استراتيجيات التدريس واختيار ما يتلاءم منها مع متغيرات الشخصية للمتعلمين ومع محتوى ما من محتويات المادة الدراسية.

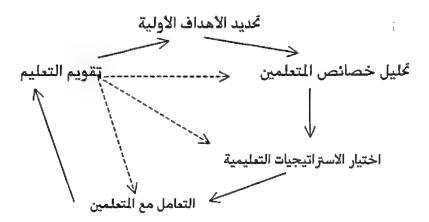
4 - التعامل مع المتعلمين:

إن على المعلم أن يخلق مناخاً صفياً مناسباً داخل الفصل الدراسية في ضوء معرفته السابقة لخصائص المتعلمين وبشكل يتيح الحرية والإبداع بدون رهبة ولا خوف.

5 - تقويم التعلم :

إن التقويم عملية مستمرة ومهمة في هذا النموذج وتبدأ قبل عملية التدريس، وتسير جنباً إلى جنب مع مراحل عملية التدريس تخطيطاً وتنفيذاً وتقوءاً، والتقويم يهدف إلى معرفة مدى تحقيق الأهداف لدى المتعلم.

والشكل (10) يوضح مراحل عملية التدريس عند كل من (ارمسترونج) و (دينتون) و (سافاج) .



ثالثاً: تقسيم هاعان – شولتز 1988

ينظر هايمان – وشولتز للتدريس على انه نظام يتكون من مكونات ثلاثة هـى:

المدخلات - والعمليات - والمخرجات المدخلات فتتكون من ثلاثة عناصر هـ :

- المطيات الثقافية والاجتماعية
- خصائص ومواصفات المعلمين
- معارف المتعلمين السابقة للتدريس

اما عمليات التدريس فهي:

خطوات منتظمة ومتتابعة ومتجانسة على الرغم من اختلافها من موقف تدريسي لأخر، و الخطوات العملية للتدريس هي :

الأهداف – الحتوى – الطريقة والوسيلة التعليمية .

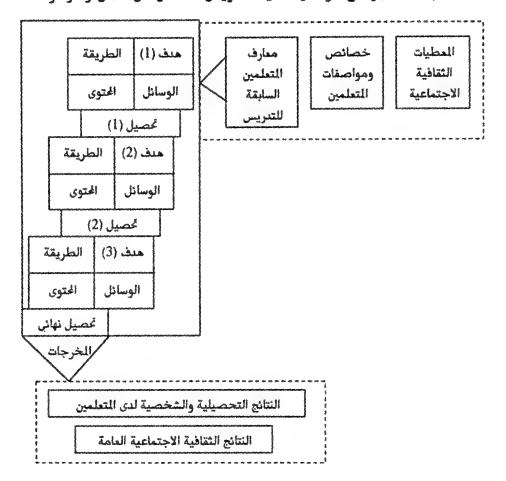
و ينتج من خلال العمليات السابقة غطان من المخرجات التدريسية، يتعلق أحدهما بالمتعلمين وشخصياتهم أي النتائج التحصيلية والشخصية لدى المتعلمين، والأخر يتعلق بمجتمعهم أي النتائج الثقافية والاجتماعية العامة.

وفي تقسيم هايان - شولتر للتدريس، لا يذكر شيئاً عن أثر التغذية الراجعة وإمكانية الاستفادة منها ومن ثم يصح تسميته بالنظام المفتوح.

ان تنفيذ التدريس وفق هذا التقسيم يتكون من العمليات الأتيــة:

- تحديد المعطيات الثقافية والاجتماعية التي تحدد مواصفات المتعلم
 المطلوب، والأهداف التربوية العامة ونوعية التعلم وفق خصائص
 المتعلمين .
 - عديد مواصفات المتعلمين وما لديهم من قدرات واتجاهات وميول ومعارف.
- اختيار أهداف التدريس ثم تنظيمها وتنفيذها حسب تسلسلها، كيث عهد تعقيق كل هدف للهدف الذي يليه .
 - اختيار محتوى التدريس وفق الأهداف المختارة .
- اختيار واستعمال طريقة التدريس التي يتوقع تحقيقها للأهداف المختارة، ولحتوى التدريس الذي يتمثل في المعارف والخبرات المنتقاة، مع تناسب تلك الطريقة مع عدد المتعلمين في الموقف التعليمي.
- اختيار واستعمال الوسيلة المناسبة لطريقة التدريس وعدد المتعلمين مع امتلاكها للخصائص الفنية للوسيلة الجيدة.
- تحديد كفاية تحصيل المتعلمين للهدف التدريسي الأول تمهيداً للانتقال للاهداف التي تليه مع ملاحظة إعادة خطوات تنفيذ المدف الأول عند تنفيذ كل هدف في النظام.

الشكل (11) يوضح مراحل عملية التدريس عند كل من هاءان وشولتر .



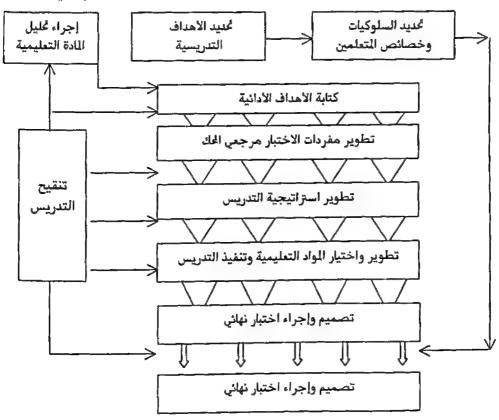
ربعاً: تقسيم ديك وكاري 1990 Cary المعادة كالم

تُعد الأهداف التدريسية نقطة البداية في عملية التدريس، ثم يعقبها تخليل المادة التعليمية بغية تحديد أوجه التعلم المختلفة من معرفية إلى وجدانية إلى مهارية، وكذلك تحديد السلوكيات والخصائص القبلية للمتعلمين من خلال القياس والتقويم القبلي، إذ على ضوءهما يتم صياغة الأهداف السلوكية التي يسعى المتعلمون لتحقيقها.

يقوم هذا النموذج على فكرة التعلم من أجل التمكن لبلوم، إذ يهتم عبدأ التعليم والتعلم الفردي، فعلى كل متعلم بلوغ المدف التدريسي المرجو تحقيقه عبر الاعتماد على اختبارات مرجعية الحك (Criterien- referenced).

يعتمد هذا النموذج على استراتيجيات التعليم الفردي التي تتيح لكل متعلم إتقان نتائج التعلم التي تنص عليها الأهداف. ويولي هذا النموذج في التقسيم التقويم البنائي أو التكويني أهمية كبرى إذ أن هذا النمط من التقويم يزود المتعلم بالعلومات الكافية عن التقدم الحاصل على طريق الأهداف المقررة للمقرر ككل. كما أن التقويم البنائي أو التكويني يزود المعلم بالتغذية الراجعة الكافية للحكم على مدى فعالية استراتيجياته المتبعة في عملية التدريس وإمكانية تنقيح وتعديل مسارات التدريس التي يسلكها على ضوء المعلومات الواردة.

والشكل (12) يوضح مراحل عملية التدريس عند كل من ديك وكاري .



تطبيقات عملية

تدريب – 1 –

حدد المراحل الرئيسة والمكونات الفرعية لعملية التدريس لكل تقسيم من التقسيمات الأتية :

المراحل الرئيسة	التقسيم
المكونات الفرعية	تقسيم حمدان
المراحل الرئيسة	التقسيم
المكونات الفرعية	تقسيم جابر
المراحل الرئيسة	التقسيم
المكونات الفرعية	تقسيم زيتون
المراحل الرئيسة	التقسيم
المكونات الفرعية	تقسيم
	هايمان – شولتر

تدريب - 2 -

من خلال قراءتك لموضوع عمليات التدريس، وضح من خلال دورك كمعلم كيفية تطبيق واحد من هذه التقسيمات داخل الفصل الدراسي عن طريق مثال.

تدريب - 3 -

ة التقسيمات العربية لمراحل عملية التدريس لك كمعلم في	برز أهمية
، عربيــة :	فصل دراسي ببيئة
	:1
***************************************	: 2
	:3

تدريب - 4 -

وازن بين تقسيم حمدان، وهاعان – شولتز في تحليل التدريس كنظام .

مراجع الفصل الثالث

- 1- جابر عبد الحميد جابر، وأخرون، مهارات التدريس، القاهرة، دار النهضة العربية، 1982.
- 2- كمال ريتون، التدريس (غاذجه ومهارته). الاسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوريع، 1998 .
- 3- عمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، ط 1، جدة، الدار
 السعودية للنشر والتوزيع، 1984.
- 4- ______. التدريس (مفهومه وعوامله وعملياته). عمان، دار التربية الحديثة، 1984.
- 5- ______ التدريس المعاصر، عمان، دار التربية الحديثة، ______ .1988
- 6- Armstrong R. G. Denton, J. J. & Savage T. V. In Structional Skills Hand book Educational Technology publications Englewood cliffs 1978.
- 7- Dick, W. & carey, L.— systematic Design of Instruction—Glenview III mois = Scott foresman and Company 1990.
- 8- Wong, M. R. & Raulers on, J. D.- A Guide to Systematic Instructional Design- Englewood, Cliffs New Jersey Education Technology Publication 1974.



الفصـــل الرابع استراتيجيات التنظيم في التدريس وطرائق التدريس

- استراتيجة التدريس الجمعي وطرائقه
 - ا- طريقة الحاضرة (الإلقاء).
 - 2- طريقة العرض العلمي.
 - 3- طريقة الاستقراء.
- استراتيجة التدريس الفريقي التعاوني وطرائقه
 - 1- طريقة العمل التعليمي،
 - 2- طريقة الناقشة الجماعية.
 - 3- طريقة الاستقصاء.
 - استراتيجية التعليم الفردي وطرائقه
 - 1- طريقة التعيينات الفردية.
 - 2- طريقة التعليم المبرمج.

أهداف الفصل الرابع

في نهاية هذا الفصل ينبني أن يكون في استطاعتك أن :

- 1. تحدد الفرق بين استراتيجية التنظيم في التدريس واستراتيجية التدريس. وطريقة التدريس.
 - 2. تحدد المقصود باستراتيجية التدريس الجمعي وأهم طرائقه.
- 3. تحدد المقصود باستراتيجية التدريس الفريقي التعاوني وأهم طرائقه.
 - 4. تحدد مدلول استراتيجية التعليم الفردي وأهم طرائقه .
 - أعدد مفهوم طرائق التدريس .
 - 6. تصنف طرائق التدريس طبقاً لاستراتيجيات التنظيم في التدريس.
 - 7. تحدد خصائص طرائق التنريس التعاونية .
 - 8. تحدد خصائص طرائق التدريس الفردية.

تحديد المفاهيم:

تُعد عملية التفريق بين استراتيجية التنظيم في التدريس واستراتيجية التدريس وطرائقه أمر هام لتبين الفرق بين تلك المصطلحات ذات العلاقة الوثيقة في عملية التدريس، وسنحاول توضيحها وبيان أهميتها في تسيير وتحسين عملية التدريس.

إن ما يقصد به من مفهوم استراتيجية التنظيم في التدريس هو طريقة تنظيم محموعات المتعلمين وتشكيلهم من حيث الإعداد والاهتمامات وتنظيم بيئة المتعلم ووقته واستخدامه للوسائل والمواد والمصادر لتوجيه عمليتي التعليم والتعلم. إن التنظيم في الفصل الدراسي من حيث الإعداد والنوع والبيئة الفيريقية يؤثر في تحسين عملية التدريس وتسهيل الاتصال بين عناصره المختلفة لتحقيق الأهداف المنشودة بشكل أفضل.

أما استراتيجية التدريس فهي عبارة عن بحموعة إجراءات التدريس التي يخططها المعلم مسبقاً لتعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الامكانات المتاحة لتحقيق الاهداف التدريسية، متضمنة أبعاد مختلفة من أهداف وطرائق تقديم المعلومات والأمثلة والتدريبات وتحركات المعلم وطريقة التقويم، ونوع الأسئلة المستخدمة... وهكذا... وبهذا المعنى فإنّ استراتيجية التدريس تعنى الخطة العامة للتدريس المعتمدة على الامكانيات المتاحة.

أما عن طريقة التدريس فهي عبارة عن جملة الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل المحتوى التعليمي للمتعلم، ومن هنا فإنّ الطريقة ليست سوى مكون من مكونات استراتيجية التدريس.

وبذلك فإنّ استراتيجية التدريس تحتوى على مكونين أساسيين هما الطريقة والاجراء اللذان يشكلان معاً خطة التدريس العام (25، 290–291) .

استراتيجيات التنظيم في التدريس

إن الحاجة مستمرة في البحث والتقصي عن كيفية تطبيق استراتيجية تنظيمية في التدريس بطريقة مثلى للإفادة منها في تعلم المتعلمين وعَكينهم من جوانب التعلم المختلفة (المعرفية، المهارية، الانفعالية)

لقد استخدمت اشكال غتلفة من الاستراتيجيات التنظيمية قدياً وحديثاً في التدريس، بعضها يؤكد على التدريس الجمعي للمتعلمين لتزويدهم بخبرات متشابهة عن طريق التدريس المباشر، وبعضها يؤكد على التعليم الفردي للمتعلمين لمراعاة الفروق الفردية فيما بينهم مع اتاحة الفرصة لبذل الجهد في البحث والتفكير والتقصي والممارسة والمران وهو ما نسميه بعبدأ النشاط الذاتي self activity، وبعضها يؤكد على التدريس الفريقي التعاوني لتوطيد العلاقات الانسانية الطيبة والسلوك الحسن للمتعلمين في ظل مناخ تعليمي دبمقراطي واجتماعي يؤكد على المعايير الخلقية التي تعيش بها الجماعة التي ينتمي المعلم والمعلم وأهداف التدريس وطرائقه التنظيم تتغير أدوار كل من المعلم والمتعلم وأهداف التدريس وطرائقه وغتلف الاجراءات المرتبطة به، وسوف نقدم عرضاً لتلك الاستراتيجيات الثلاث وغتلف الاجراءات المرتبطة به، وسوف نقدم عرضاً لتلك الاستراتيجيات التنظيمية في هذا الفصل.

أولاً: استراتيجية التدريس الجمعي:

تُعد استراتيجية التدريس الجمعي طريقة لإدارة عملية التعلم والتعليم وتنظيمها بحيث تحقق الأهداف المرجوة منها، ان التدريس الجمعي لم يكن وليد فترة زمنية معينة فقد عرفته نختلف الجتمعات عندما بدأ التعليم بسيطاً وكان المتعلمون بحضرون جميعاً على اختلاف اعمارهم وقدراتهم ومستوياتهم في اماكن خاصة لهم سواء أكانت بيتاً أو مسجداً أو معبداً أو

مدرسة حيث يلتقون بمعلمهم أو شيخهم أو مؤدبهم ليعلمهم القراءة والكتابة والحساب، وكانت هذه الوضعية عكنة عندما كانت المعرفة محدة والتعليم لم يكن منتظماً ورسمياً بل كان مجهوداً خاصاً تخطيطاً وإدارة وتحويلاً وإشرافاً، والمدف من التربية والتعليم هو تعليم القراءة والكتابة والحساب، فضلاً عن ان الكم الراغب في التعليم قليل جداً.

ومع إطلالة القرن التاسع عشر تغيرت النظرة إلى التعليم عا أدت إلى حتمية تبني التعليم النظامي الذي يقوم على أساس التعليم الجمعي الحدد بأهداف تتحقق من خلال وجود مناهج محددة وبأساليب محددة بالنظام المدرسي، ولم يعد التعليم فردياً متروكاً لموى الناس وأمرجتهم، بل أصبح قضية عامة تشرف عليه الدولة وتنظمه، وتسيّره وفق قوانين تعليمية محددة تحت إشراف سلطات خاصة بأمور التعليم ورقابته، ان تغير النظرة إلى التعليم جاء نتيجة عوامل بمكن تحديد بعضها بالأتي:

- 1- زيادة الطلب على التعليم نتيجة الزيادة في أعداد السكان، وارتفاع نسبة السكان في سن التعليم، فضلاً عن زيادة إقبال المتعلمين من كلا الجنسين في الكثير من دول العالم نحو التعليم.
- 2- التراكم المعرفي أدى إلى إلمان واضعي السياسات العليا أو القائمين على الحكم في الكثير من الدول بأهمية تعبئة الجماهير وتوجهها غو الاطلاع على مصادر الفكر الانساني من ثقافة وادب وتاريخ ولغة وتربية خلقية وتنمية قوى تفكير المثل العليا للتعلم. ولا شك أن هذه المثل كانت نتاج ثقافة القرن التاسع عشر وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية.
- 3- إن التراكم المعرفي والعلمي وتأثيره المتعاظم على جميع نواحي الحياة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية اكسب رجال العلم مكانة أعظم في العالم بحكم ثقافتهم وتدريبهم وتكوينهم العقلي،

- عا ادى إلى اجتذاب الكثير من الجماهير نحو التعليم وزيادة اهتمام الدول بالتخطيط للتعليم وتنظيمه.
- 4- رغبة الجماهير في التعليم، ورغبة الحكومات بالرقي وبإشباع رغبات وحاجات الجماهير أدى إلى تقديم الكثير من الخدمات الاجتماعية التي حرمت منها الجماهير في القرون السابقة ومنها الخدمة التعليمية.
- 5- الأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص بين جيع افراد الشعب صار نصاً صريحاً في دساتير بعض الدول والجتمعات، فكان من اللازم أن تأخذ هذه الجتمعات والدول بسبل توفير التعليم على نطاق الجماهير، إذ إن تكافؤ الفرص في التعليم للجماهير هو أوضح بحال لتطبيق مبادئ العدالة الاجتماعية وتحقيق فكرة المساواة بين الافراد على مستوى الجماهير.

ومع تغير النظرة إلى التعليم وشيوعه وسيادته وزيادة إقبال المتعلمين على المدارس، لم يعد بإمكان المعلم الواحد من تعليمهم عا أدى إلى التوسع في إعداد المعلمين، وإعطاء اهمية بالغة لعملية إعداد المعلمين إذ إن أي تطوير في نوع التعليم يتوقف توقفاً كاملاً على نوع المعلم الذي سوف يقوم بالعمل. ومن الناحية الكمية فلا يمكن إحداث أي توسع في التعليم قبل توفير الاعداد الكافية من المعلمين الذين سيقومون بالتدريس في المدارس وعليه ظهرت الحاجة الماسة لإنجاد مؤسسات خاصة تهدف إلى إعداد المعلم وفق أسس وقواعد معينة في الانتساب والإعداد، كما زادت الحاجة إلى وجود تنظيم للمتعلمين المقبلين على التعليم باعداد هائلة مختلفين في امكانياتهم وقدراتهم بالنسبة للتعلم بسبب باعداد هائلة مختلفين في امكانياتهم وقدراتهم بالنسبة للتعلم بسبب اغمارهم وثقافتهم الاجتماعية، لذا ظهرت إلى الوجود قضية تنظيم هؤلاء المتعلمين في مجموعات دراسية حسب أعمارهم وحيت هذه الجموعات صفوفاً على مستويات دراسية ختلفة لما أهداف ومناهج محددة،

وفصل كل مستوى تعليمي عن الأخر عراحل تعليمية معينة عرفتها الجتمعات تدركياً وهي :

- 1- مستوى التعليم الابتدائي: وغالباً ما يتضمن ست سنوات دراسية في اغلب بقاع العالم، يقبل الطفل في سن ست سنوات ليبدأ الدراسة في الصف الأول، وينتهي بسن اثنتي عشرة سنة مع إنهاء الصف السادس الابتدائي (بدون تلكؤ أو تخلف).
- 2- مستوى التعليم الإعدادي: وغالباً ما يتضمن ثلاث سنوات دراسية في اغلب بقاع العالم، ينخرط المتعلم اليها وهو في سن الثانية عشرة، فينتقل اليها ناجحاً إلى الصف الأول من المرحلة الإعدادية، وينتهي منها بإنهاء الدراسة في الصف الثالث الإعدادي، منتقلاً إلى الدراسة الثانوبة.
- 3- مستوى التعليم الثانوي: وهي المرحلة الاخيرة في السلم التعليمي العام، تضم ثلاث سنوات دراسية هي الأول والثاني والثالث ثانوي وتسمى في بعض البلدان العربية بالصف الرابع، الخامس، السادس ثانوي، في حين تسمى في اخرى بالصف العاشر والحادي عشر والثاني عشر.

وإذا كان السلم التعليمي لمرحلة التعليم العام يتبع في أغلب دول العالم نظام (6-8-8) كما هو موضح أعلاه، فإنّ هناك بعض النظم التعليمية في بعـض بلاد العالم قد جعلت سلمها التعليمي يتبع نظام (6-2-4) وهناك من اختارت نظـام (6-6) أو نظـام (7-5) حيـث يعتـبر هـذا الأخـير أقـل انتشـاراً مـن الـنظم الاخـرى وبعضـها (9-8) بدمـج المرحلـتين الابتدائـية والإعدادية في مرحلة واحدة تحت اسم مرحلة التعليم الاساسي.

وتطبق أغلب دول العالم في مراحل التعليم العام نظام السنة الدراسية ويتعلم جميع المتعلمين في المدرسة العامة برناجاً تعليمياً عاماً في مرحلة التعليم الابتدائى والإعدادي، اما عن الزمن الحدد للسنة الدراسية فهو

تسعة أشهر يتخللها عطلة ربيعية قصيرة تختلف مددها بين دولة واخرى، مع اجازة في الصيف لمدة ثلاثة اشهر.

أما البرامج التعليمية ذات القدرات التعليمية الخاصة التي تتعلق بالتعليم الهني من زراعي، صناعي، تجاري أو تتعلق بتعليم الهنون والرياضة، أو الأعمال اليدوية من خياطة وتطريز، أو تعليم المعاقين، فقد توجد إلى جوار البرنامج العام في مبنى واحد كما في تجربة المدارس الشاملة (بوليتكينكية)، أو قد تكون منفصلة يخصص لها مبنى مستقل وكوادر تعليمية وادارية متخصصة كما في المدارس الصناعية والتجارية والزراعية والفنون ... وغيرها التي تخصص لها برامج تعليمية تهدف إلى تنمية وتعليم وتطوير قدرات الطلبة في ورش ومعامل تعليمية أنشئت لتحقيق الاهداف التربوية المنشودة.

وهكذا اخذ سلم التعليم يتطور ويتشكل حسب الامكانيات الاجتماعية والقدرات العلمية والفلسفات التربوية بحتمع ما، وتطورت بالتالي الاهداف والمناهج ووسائل واساليب التعليم المختلفة، كما أخذ تنظيم المتعلمين في بحموعات تدريسية (صفوف) يتطور مع الزمن حتى أصبح لدينا صور متعددة للتنظيم الجمعي في التدريس عرفتها النظم التعليمية السائدة منها:

4- معلم الصف: يقوم هذا النوع من التدريس الجمعي على أساس توزيع الصفوف الثلاثة الدنيا من مرحلة التعليم الابتدائي والتي تسمى بالشق الأول من مرحلة التعليم الاساسي في بعض أقطار الوطن العربي إلى صفوف تضم ثلاثين تلميذاً أو أكثر أو أقل بقليل يقوم بتعليمهم معلم واحد لمختلف المواد الدراسية باعتبارها تدور حول إتقان مهارات معرفية أساسية تتمثل في القراءة والكتابة والحساب، بينما مقررات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وكذلك

الإعدادية والثانوية متخصصة ومتعمقة إلى حد يصعب على معلم واحد ان يقوم بتدريسها جيعاً.

يتعرض هذا التنظيم للكثير من الانتقادات التي تتعلق بمخاطرة كبيرة على تعليم التلاميذ إذا ما كان نصيبهم معلماً ضعيفاً في بعض المواد أو كلها.

5- التدريس التخصص حسب المواد : يقوم هذا النوع من التدريس الجمعي على أساس توزيع التلاميذ ابتداء من الصفوف الثلاثة العليا من مرحلة التعليم الابتدائي فصاعداً إلى مرحلة التعليم الإعدادي والثانوي إلى صفوف دراسية تتلقى برامج دراسية في اللغة، العلوم الاجتماعية، العلوم الطبيعية، الفنون، التربية البدنية على شكل حصص تخصصية يقوم بتدريسها معلم متخصص في مادة اكادعية معينة معد لما في مؤسسات إعداد المعلمين المختصة من معاهد وكليات، يتولى المعلم تدريس مادة تخصصه أينما وقعت في البرنامج الدراسي وفي أي صف من الصفوف، والذي يتحكم في عدد الصفوف وعدد الحصص التي يتولاها معلم معين هو عدد المتعلمين وعدد الصفوف وعدد المعلمين في المدرسة الواحدة. وفي هذا النوع من التدريس الجمعي يقوم المعلم بالتدريس للصف أو الفصل ككل، وعندئذ يسهم كل متعلم بنصيبه في عمليتي التعليم والتعلم على قدر مستواه، ويتباين المتعلمون في عمق فهمهم، ولكنهم جميعاً يساهمون بدرجات متفاوتة في النشاطات المرتبطة بخبرات الصفوف أو القصول كلها.

إن تنظيم الفصول لغرض التدريس، تتطلب طرقاً جيدة للتدريس فعند تخطيط برنامج للتدريس بحب ان تأتي المعرفة بأهداف التدريس الخاصة وطرق التدريس بعد معرفة استراتيجية تنظيم الفصل الدراسي والامكانات المتاحة في البيئة الفيريقية الحيطة ببيئة التعليم والتعلم، إذ إن الاعتبارات

السابقة تساعد المعلم على تخطيط واختيار ما هو ملائم للمتعلمين إذ هم العنصر الفعال في الموقف التعليمي.

وانطلاقاً من الاسس والمبادئ التي تقوم عليها استراتيجية التدريس الجمعي ظهرت عدة طرائق شائعة في التدريس منها :

- 6- طريقة الحاضرة (الإلقاء)
 - 7- طريقة العرض العلمي
- 8- الطريقة الحوارية (الاستجواب)
 - 9- الطريقة الاستقرائية
 - 10- الطريقة الاستنباطية

ونلقي الضوء هنا على غاذج مختلفة منها، وهي:

- اطريقة الحاضرة.
- 2- طريقة العرض العلمي.
 - 3- طريقة الاستقراء.

1: طريقة المحاضرة (الإلقاء)

تعد هذه الطريقة من أوائل الطرائق المستخدمة في التدريس منذ وقت طويل، وقد وصفها البعض بأنها (ملح) الطرائق والأساليب التدريسية المتبعة في التدريس عموماً، تعتمد هذه الطريقة على المعلم حيث ينقل المعلومات بصورة لفظية شفهية ولهذه الطريقة تسميات عدة، فتسمى الطريقة التفسيرية أو الطريقة التقليدية أو الاخبارية وحينا بالحاضرة.

إن هذه الطريقة تقوم أساسا على مبدأ الإلقاء المباشر والشرح أو التوضيح أو العرض النظري للمادة من جانب المعلم، أما المتعلم فهو مستمع لما يلقيه المعلم من مادة علمية.

لقد جاء ضمن تأكيد الكثير من التربويين على أن طريقة الحاضرة هي الشائعة في التدريس لمستويات التعليم المختلفة، وقد اتفقت نتائج العديد من الدراسات مع تلك التأكيدات منها ما كشفته دراسة محمد (1998) والعمر

ورملائه (1989) ودراسة الزيتون (1995)، على أن أكثر أساليب التدريس شيوعاً هي طريقة الخاضرة (15، ص 337)، وتتفق مع هذه النتيجة الدراسات التي تناولت تقويم برامج إعداد المعلمين كدراسة الربيعي (1975) التي تناولت تقويم مناهج إعداد المعلمين في العراق والتي كشفت على أن الأساليب التدريسية السائدة في برامج الإعداد هي أساليب الخاضرة اللفظية الجردة (19، ص 222 - 225).

وقد رجع شيوع وشعبية طريقة الحاضرة في التعليم إلى عوامل عديدة عكن أن يكون من أبرزها ما يلي :

- I كثرة إعداد الطلبة في القاعات البراسية .
 - 2 الالتزام بالكتب المنهجية المقررة.
 - 3 أكثر ضبطاً للصف.
 - 4 وجود مفردات تقليدية .
- 5 ضعف رغبة الطلبة بالمشاركة في عملية التعليم والتعلم .

ومن مزايا الحاضرة أنها تساعد على تفطية حجم كبير من المادة الدراسية المقررة من جهة ولا تتطلب إنشاء محتبرات أو شراء مواد وأدوات وأجهزة تعجز الامكانيات عن توفيرها بشكل مناسب من جهة أخرى.

إن الحاضرة تستخدم في بحالات عديدة منها:

تقديم الموضوعات الجديدة، وتلخيص ها سبق تعليمه، وتوجيه وإرشاد المتعلم إلى مصادر المعرفة، وتوضيح أداء عمل أو مهارة لفظياً، وتوضيح عمل الأجهزة والمعدات المختبرية، وشرح المعلومات الغامضة والحقائق الصعبة، ونقل خبرات المعلم إلى المتعلم فيضيف خبرات ومعلومات فضلاً عن المعلومات الحددة في الكتب المقررة، وتلخيص النتائج وتنظيم الأفكار المستخلصة من النشاطات العلمية وسرد القصص.

توجه لطريقة الحاضرة انتقادات عدة منها:

لا توفر الجانب العملي التطبيقي لاداء المهارات العملية للمتعلم، كما أنها تركز على الجال المعرفي من الأهداف وإهمالها للمجال الوجداني والمهاري، كما أنها تثير الملل في نفوس المتعلمين نتيجة عادي المعلم في استخدامها، فضلاً عن حرمان المتعلم من الدور الإنجابي في التعلم فهو متلق للمعرفة والإرشاد.

هذا وتشيع اغاط مختلفة من الحاضرة في التعليم من بينها ما يأتب:

1 - المحاضرة (الرسمية) المباشرة أو اللفظية المجردة Straight lecture:

وفيها يقوم المعلم بشرح المعلومات وتوضيحها، وتقديم المادة العلمية، دون إتاحة الفرصة للمتعلم بالمساركة عن طريق الاسئلة والحوار والنقاش والاكتفاء بالترديد اللفظي للمعلم.

2 - المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية:

إن هذا النمط من الحاضرات يقوم على إعطاء المعلم المعلومات مع الاستعانة بالوسائل التعليمية السمعية والبصرية أو السمعية البصرية، التي تدخل محتوياتها في صلب المعلومات المطروحة كلما دعت الحاجة بهدف تقريب الكثير من المعلومات وجعلها أكثر وضوحاً وأقرب إلى الفهم، وتوفير الوقت والجهد عن طريق تسجيل المعلومات وجمعها أمام المتعلمين لتحل محل الرؤية الحقيقية ولتقريب الزمن والمساحات وتوضيح وتفسير للكثير من المادة العلمية.

3 - المحاضرة - العرض التوضيحي (التعليمي) :

يستخدم المعلم هذا النمط من الحاضرات عندما يريد إبراز الحقائق وتوضيح العلاقات والأفكار وتعليم المهارات، والمعلم في ذلك يقوم بأداء عمل من الأعمال أمام المتعلمين ليبين لهم طبيعة هذا العمل مصحوباً بالإلقاء والشرح لكل ما يقوم بأدائه، وقد يتطلب هذا النمط تحديد دور استخدام السبورة وأهم الأمور التي ينبغي تسجيلها عليها مرحلياً في أثناء سير

الدرس، كذلك تحديد ودراسة خطوات إجراء العرض وتحريبه قبل مواجهة المتعلمين.

4 - المحاضرة - الإلقاء مع استخدام الطباشير Chalk - Talk lecture:

وفيها يقدم المعلم المعلومات موضحة بوساطة الطباشير والسبورة ويسمى هذا النمط من الحاضرات بالحاضرة التفسيرية باستخدام الطباشير والسبورة بهدف توضيح الحقائق والمعلومات وإعطاء تفاصيل توضح الحاضرة عن طريق الرسوم والأشكال التوضيحية والجداول.

5 - المحاضرة - السؤال:

وهنا يقدم المعلم المعلومات والحقائق مع السماح للمتعلمين بتوجيه عدد من الأسئلة يختار بعضها والتي تقع ضمن المادة التعليمية (الحتوى) ليجيب عليها ويشرحها أمام المتعلمين.

6 - المحاضرة - النقاش Lecture - Discussion

وفيها يلقي المعلم المعلومات والحقائق مع إتاحة الفرصة للمتعلمين من حين إلى آخر للمناقشة وإبداء الرأي.

7 - المحاضرة - التطبيق:

وفيها يعطي المعلم المادة العلمية من خلال إفساح الجال للتطبيق في داخل الحاضرة أو في الورش التعليمية أو من خلال العمل الميداني كما في تسهيل عملية تعلم المهارات في المواقف التعليمية.

8 - المحاضرة - التسميع:

وفيها يتوقف المعلم عن إلقاء المادة العلمية ليطرح أسئلة محددة أو يكلف بعض المتعلمين قراءة المادة التي أعدها تسميعاً جهرياً، و هي بالتالي عكس غط الحاضرة – السؤال.

9 - المحاضرة بأسلوب أخد الملاحظات المنظمة

: Guide Note - Taking lecture

وفي هذا النمط يرود المعلم المتعلمين بالمعلومات الأساسية على شكل مواد مطبوعة تلخص المفاهيم والأفكار الأساسية بالحاضرة، أو يسمح للمتعلمين بتدوين الملاحظات الهامة التي تلخص تفاصيل الحاضرة.

2 – طريقية العرض العملسي

لقد اتجه العالم خلال العقدين المنصرمين نحو استعمال العروض العملية والتعليمية والبرامج الاذاعية والتلفزيونية والعلمية والتعليم المبرمج لأغراض تدريس العلوم والمواد التربوية وأعمال المختبرات والتأهيل للكثير من المهن.

ان طريقة العرض أو المشاهدة تؤدي إلى الغاية المقصودة في التدريب على المعلومات بصورة وظيفية وتنمية مهارات فكرية ويدوية إذ تعود الطالب التيقظ والتنبيه والمتابعة والانتباه الذهني وتوجيه التفكير نحو التطبيقات أو الممارسات العملية والشيء المقرر للدرس والبحث، فضلاً عن ذلك تفسح هذه الطريقة الجال للمتعلمين بمشاهدة ما ينبغي عمله وملاحظته بالضبط وكيف عليه ان يطبق الاجراءات المطلوب تنفيذها منه.

تتضمن طريقة العرض فكرة الادراك المباشر للاداء، كما تتضمن فكرة العمل عن طريق انجاز عمل كتابي، أو استخدام جهاز وتشغيله أو أداء واجب عملي معين، فضلاً عن ان طريقة العرض تتضمن فكرة تقليد الأداء الفعلي والواقعي وتوليد الرغبة لدى المتعلمين في أداء المهام نفسها كتلك المتطلبة من واجب ما يؤدي فعليا عن طريق محاكاة معلمهم أو تقليده للحصول على التقويم الذي يبتغون.

ان لطريقة العرض العملي عدة خصائص غيزها وهـي :

- 1- معايشة المتعلمين الواقعية لمادة تعلمهم ومشاركتهم النشطة في تنفيذها، مؤديا هذا إلى استيعابها وفهمها وزيادة وضوحها وتركيزها اكثر لديهم مع فسح الجال أمامهم للعمل الحقيقي عا يفتح لهم أفق العمل وتعودهم على تحمل المسؤولية.
- 2- توفر فرصة للمتعلمين لمناقشة المعلم والاقران عا يساعدهم على ربط المعلومات ضمن الموضوع الواحد ببعضها عا يحسن أداءهم النهائي.
- 3- يلجأ المتعلمون إلى استعمال حواس عديدة كالرؤية والسماع والحس والمس حين يستخدمونها عند التعامل والوسائل والاجهزة التعليمية وهنا يشير (موسى، 1992) ان خير تعلم ما اشترك فيه اكثر من حاسة واحدة (9 ، ص 3).
- 4- لا تكلف الجهاز التربوي الكثير من المواد والوسائل التعليمية، فضلاً عن توفيرها الكثير من الوقت والجهد إذ بَحمع عددا من المتعلمين في وقت واحد عا يتيح توفير قدر مشترك من الخبرات للجميع في القاعة الواحدة.

على الرغم من كل الميزات التي تتمتع بها طريقة العرض العملي فقد تعرضت إلى العديد من الانتقادات والاعتراضات التي أثارها بعض التربويين نتيجة لانتشار افكار علم النفس التربوي وتطبيقاته، ومنها ان استخدام هذه الطريقة لا يوفر الفرصة أمام جميع المتعلمين لاستظهار استجاباتهم والمشاركة الفعلية في الدرس لكثرة أعدادهم في القاعة الواحدة إو لاستحواذ المعلم بمفرده على مختلف الاجراءات أو سيطرة عدد محدود من المتعلمين على الاسئلة والمناقشة وتوجيه الاسئلة عا يضيع فرصة المشاركة أمام زملائه الاخرين، وفي أحيان أخرى لا يتمكن جميع المتعلمين من مشاهدة الأداء لعدم التفات المعلم لمثل هذه الامور، ويؤكد (عزيز،1985) في أن هذه الطريقة

بحل المعلم يستحوذ على مركز الثقل في عملية التدريس المباشر (14، ص 214). وذكر (الوقفي وأخرون، 1979) ان عدم اتاحة الفرصة لاشتراك المتعلمين في انشطة الدرس يعني حرمانهم من تلقي التوجيه والارشاد اللازم لمساعدتهم على النمو حسب قدراتهم (6، ص 155). واضاف (1987, 1987) ان المتعلم يضيع في زحمة المتعلمين من دون اظهار استجابة لاستفسارات المعلم، كما يتمنع البعض منهم عن المشاركة بأنشطة الدرس المختلفة تحرجا وخوفا من ردود الافعال المختلفة في حالة الاخفاق (45, p. 45).

لقد ادخلت العديد من الاجراءات لطريقة العرض العلمي ونححت في رد الاعتراضات والانتقادات القائمة حولها ومنها:

- 1- تصنيف المتعلمين في الدرس بعد انتهاء الشرح والعرض النظري على مجموعات متجانسة ينظم العمل في كل مجموعة ليكون المعلم اكثر قدرة على فهمهم والتعرف على أحوالهم ودوافعهم السلوكية ومن ثم توجيههم حسب قدراتهم.
- 2- تحديد الأهداف التعليمية ليعرف كل متعلم ما الذي ينوي عمله والوصول اليه، ففي كثير من الحالات يشعر المتعلمون بالإحباط وضياع الوقت والجهد في عملية التعليم لعدم وعيهم الواضح للأهداف، وعليه يرى (المقرم، 1987) ان الأهداف واضحة حددتها الجهة المسؤولة في المؤسسات التعليمية، وهنا تظهر أهمية فهم المعلم تلك الأهداف لتوضيحها بدوره للمتعلمين بالأسلوب المناسب وبالكيفية الملائمة لمم، وذلك لأن نجاحه في تحديد تلك الأهداف وإيضاحها يحفز الطالب على التواصل مع العملية التعليمية والمشاركة في أنشطتها ويبعث في نفسه القناعة الذاتية والمنطقية بالختوى التعليمي عا يجعله إيجابيا في أثناء التعليم، وجاداً في تحقيق الأهداف الحدة له (8، ص 151).

- 3- تشجيع المشاركة الإيجابية والفعالة لكل متعلم في الجموعة من خلال تكليفهم بأداء مهام وصولاً إلى الأهداف الحددة.
- 4- التهيئة للعروض من خلال قيام المعلم بالتخطيط والتنظيم المسبقين لكل الإجراءات التدريسية، ويذكر (عزيز، 1985) ان المعلم مسؤول في تهيئة المواد والوسائل والأجهزة التعليمية التي تستخدم في العرض والتأكد من سلامتها وصلاحيتها، والحرص على تعريف المتعلمين بها قبل بداية الدرس لتزويدهم معلومات جديدة حول هذه الأدوات وتحديد أهمية استخدامها فضلاً عن أخذه بالاعتبار نوعية التوجيه والإرشاد التي يعطيها للمتعلمين في بداية اللقاء لتزويدهم بالخبرة اللازمة للمشاركة، مع الحرص على المشاركة المتساوية لمم وبصورة متواصلة وكيفية مساعدة المتعلم غير المشارك على المشاركة الفعلية والمتابعة المستمرة بتأن وصبر عند قيام المتعلم بالأداء أو التنفيذ، مع الاهتمام بالتنظيم المكاني للطلبة عا يسمح لمم برؤية ما يعرض عليهم بالتفصيل وبوضوح (14، ص 214 215).
- 5- استخدام طرائق واساليب اخرى مع العرض، ومن هذه الاستخدامات ينبغي ان تكون طريقة العرض مقرونة أو مندعة بالالقاء أو الشرح والمناقشة والاستجواب والاستنتاج والتطبيق، فقد لوحظ ان التعليم بالعروض يكون فعالاً عندما يستخدم المعلم طريقة اخرى تعالج النزعات الفردية بين المتعلمين واشتراكهم في العمل وفقا لاستعداداتهم الخاصة وقابليتهم، فقد يقترح المعلم عقب العرض مباشرة توزيعهم لإجراء المهام أو التمرينات العملية المعطاة، وعندها يبدأ دور المعلم بالاشراف عليهم وهم يؤدون ما عهد اليهم وفق محتوى المادة.
- 6- المرونة في التعامل مع المتعلمين في اثناء العرض والمناقشة والتطبيق، ولكن هذا لا يعفي المعلم من القيادة المسؤولة وذكر (ريان، 1984) ان المدرس باعتباره عضواً في الجموعة مطالب بأن يسهم معلوماته

وافكاره وادائه فضلا عن قيامه بمساعدة المتعلمين على عدم الخروج عن الموضوع الحدد، ومساعدتهم للمشاركة في التطبيق أو الممارسة العملية لأداء المهام المختلفة، وحثهم على المشاركة في المناقشة مع الحافظة على سيرها نحو الاهداف المتفق عليها، ومعاونتهم على تقويم ادائهم ومدى تقدمهم في الموضوع المطروح (23، ص 308- 310).

3 - طريقة الاستقراء

إن الاستقراء طريقة قديمة في التعليم فقد استخدمها أجدادنا من العلماء السابقين في استنباط قواعد اللغة العربية وبلاغتها من آيات القرآن الكريم وأحاديث الني محمد على وأشعار العرب وأقوال من صحت سليقتهم.

إن الاستقراء في اللغة العربية يعني التتبع والتفحص، اما كطريقة في التدريس فتعني تفحص الامثلة والحوادث الجزئية والبحث عن وجوه الشبه والاختلاف للوصول إلى الاحكام العامة في المفاهيم والقواعد والنظريات، وكذلك في المقارنة والاستنباط والاستقراء والقياس.

لاستخدام الاستقراء في التدريس مزايا وقيم تربوية عديدة فهي تتيح للمتعلم فرصة المشاهدة والملاحظة واكتشاف الحقائق والتعلم عليها تدرعياً من الجزء إلى الكل، كما تعوده تطبيق ما توصل إليه على مواقف وأمثلة جديدة، عا ينمي مهارات التفكير السليم من دقة الملاحظة والتأني في الاستقراء والاستنباط فضلاً عن أن الاستقراء وسيلة مناسبة في التدريس حيث إنها تحث المتعلم على النشاط والعمل والاعتماد على النفس والتعود على الصبر وزيادة الثقة بنفسه، وتشد الانتباه عا تبعده عن الشرود والملل والتشتت.

وجه للاستقراء كطريقة في التدريس النقد في صعوبة امكانية استخدامها لطول الوقت المستفرق في التأني لايصال المعلومات، وفي قلة الامثلة المعروضة من قبل المعلم، وفي التسرع بالوصول للاحكام والنتائج، والحقيقة إن هذا المأخذ – أي التأني- قد لا يكون نتيجة لاستخدام الاستقراء في التدريس وإنما يمكن أن يعزى بعضه إلى وجود مناهج دراسية مردحة

يطالب المعلم بإنجازها عا يدعو إلى استخدام طرائق تتيح فرصة الانجار السريع وفق الوقت الحدد للسنة الدراسية، كما قد تعرى بعض الماخذ الاخرى إلى سوء استخدام الاستقراء في التدريس من قبل بعض معلمي المواد الدراسية وذلك لقلة كفاياتهم النظرية والتطبيقية اللازمة لإنجاح عملية الوصول إلى المعرفة وكشف الجهول، وضعف مهاراتهم في استبانة الغامض وتذليل الصعاب ورفد المعرفة بالامثلة والتطبيقات.

اما فيما يتصل باستخدام طريقة الاستقراء في التدريس فمن الممكن استعمال هذه الطريقة في استخلاص قاعدة أو قانون أو مبدأ أو معلومة ما عن طريق البدء بالجزء للوصول للكل ومن الخاص إلى العام ومن الغامض للمعلوم مع إلحاق النظير بنظيره.

إن الاستقراء في التدريس يسير وفق خطوات هي:

- 1- التمهيد أو التهيئة أو المقدمة: وهي مراجعة الافكار والمعارف والخبرات القديمة المتصلة بموضوع الدرس الجديد، واستدعاء تلك الأفكار والمعارف والخبرات إلى مركز انتباه المتعلمين وتهيئة أنهانهم وجنب انتباههم الكامل لحتويات الدرس الجديد بوسائل شتى منها اختيار وتنظيم وربط المعلومات والخبرات السابقة التي تستوجبها عملية التعلم لتسهل تهيئة المتعلمين فكرياً.
- 2- العرض أو التوضيح: وفيها يخطو المعلم بالمتعلمين إلى فهم الموضوع الدراسي الجديد عن طريق توضيح المعلومات والافكار والخبرات بشتى الوسائل الممكنة والاستعانة بالاشياء الحسوسة وبالخبرات العملية ومنها خبرات المتعلمين انفسهم والتي تدور حول أمور حياتية عامة لتقريب الافكار النظرية المراد منها، كما يتم هنا الاستعانة بالامثلة والنظائر المتنوعة ذات العلاقة المنطقية بالنتائج المراد الوصول إليها مع مراعاة التدرج بمحتوى موضوع الدرس من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الأصعب ومن الحسوس إلى الجرد.

- 3- الربط (القارنة): وفي هذه المرحلة يحاول المعلم مساعدة المتعلمين على تحليل المعارف والخبرات الجديدة ومقارنتها وإدراك الشبه والارتباط بينها وبين المعارف والخبرات السابقة، وذلك لكي يستطيع المتعلمون الانتقال إلى تنظيم المعرفة (التعميم)، وعلى هذه الخطوة يتوقف نجاح عمليتي التعليم والتعلم. ونما يجدر ذكره أن عدداً قليلاً من المتعلمين قد تخطر في أذهانهم بعض التعميمات أو القواعد إلا أنهم قلة.
- 4- التعميم: وتشمل عمليات التلخيص والاستنتاج للأفكار الرئيسة والقاعدة العامة عن طريق صياغة المتعلمين ما يحدونه من العناصر العامة المشتركة في المعلومات والحقائق بعبارة واحدة مفهومة وواضحة عمل قاعدة أو مفهوماً أو مبدأ أو قانوناً أو حكماً عاماً.
- 5- التطبيعة : وهي خطوة التدريب والتمرين على المعارف والمهارات والقواعد التي ثم اكتسابها والوصول اليها من الخطوات السابقة عا يساعد على حفظها وفهمها وتثبيتها في أذهان المتعلمين والإفادة منها في مواقف تعليمية وحياتية جديدة.

إن في هذه الطريقة نجد العقل ينتقل من الخاص إلى العام، بينما في القياس نجد العقل ينتقل من العام إلى الخاص، وهذا ما يطلق عليه اسم الطريقة الاستنباطية (الاستنتاجية) حيث تبسط القاعدة والقانون أولاً ثم تستعرض الامثلة وتفسر المواقف الجزئية أو تصنف الحقائق الفرعية، والمعلم في حاجة إلى الطريقتين معاً، فعند التعرض لموضوع جديد نجد أن الاستقراء يؤدي دوره وبعد أن نتقدم وتتوفر المعلومات نجد أن القياس مفيد في مراجعة المعلومات السابقة وترتيبها ... فالاستقراء باختصار طريقة اكتشاف المعلومات، والقياس طريقة حفظ المعلومات وتنظيمها وترتيبها لحين استدعاءها. وعموماً فإنّ كلا الطريقتين تتم على أكبر عدد عكن من المتعلمين ووفقاً لاستراتيجية التدريس المباشر، إلا أنهما يدفعان فاعليته عن

طريق النشاط التعليمي للمتعلمين كصف ووفقاً لأسلوب التواصل المباشر وفي خط مستقيم بين المعلم والمتعلم، فضلاً عن تحقيق قدر كبير من الترابط بين أجزاء المادة مع احتواءهما لعنصر التشويق وشد الانتباه.

ثانياً : استراتيجية التدريس الفريقي التعاوني :

ويستند هذا التنظيم إلى توزيع المتعلمين في كل مرة إلى مجموعات حسب طبيعة الدرس وأهدافه، حيث يقوم العلم بتنظيم التعلمين إلى مجموعات (بعد أن يتفق مع فريق معلمي التدريس إلى نفس الصف أو الفصل الدراسي) كخطوة تلى التخطيط والتنسيق للتنفيذ.

يكتسب هنذا النوع من التنظيم أهمية في ظل المفهوم الحديث لعمليتي التعليم والتعلم، حيث يطلب من المعلم التقليل من التعليم المباشر، واستخدام أساليب التعليم غير المباشر من خلال إعادة تنظيم بيئة المتعلم.

إن تنظيم المتعلمين في إطار التدريس التعاوني يعمل على جعل التعليم النظامي في الفصل أقل صموداً، عا يؤدي إلى زيادة حرية المتعلمين، عن طريق استهداف المناشط الجماعية لتحقيق أهداف ذات مغزى، فإن أقصى درجة من النمو الفردي يمكن أن تتحقق لدى المتعلم.

إن تنظيم المتعلمين في إطار التدريس التعاوني تنظيم غير ثابت بل يتخذ أشكالاً ختلفة حسب المدف من الدرس منها:

تكوين الجموعات في الفصل الواحد:

يقوم المعلم متعاوناً مع رملائه المعلمين بتقسيم الفصل إلى مجموعات فرعية مثمرة لتحسين التدريس وتهيئته لمواجهة الفروق الفردية ولتنمية الروح التعاونية في عمليتي التعليم والتعلم. ولا بد ان يكون هذا الهدف والمغزى واضحاً مجموعة المتعلمين والمعلمين على السواء داخل الفصل، إن تقسيم المتعلمين إلى مجموعات فرعية تمتاز بنوع مرن من تنظيم الفصل الدراسي، لتكييف المنهج المدرسي حسب احتياجات متعلمي الفصل وقدراتهم،

إن تقسيم المتعلمين إلى مجموعات (جماعة كبيرة، متوسطة، وصغيرة) وسيلة لغاية وليس غاية تدرك في حد ذاتها، وليس تكوين هذه الجموعات طريقة لتدريس أي مادة دراسية.

تكوين الجموعات الفريقية لأغراض معينة :

وهنا يقسم الفصل إلى مجموعات لتحقيق أغراض معينة منها:

- 1- تدریس مهارة معینة أو القیام بعمل ما (حل مشکلة، القیام عشروع ... إلخ).
- 2- إتاحة فرصة التعليم الفردي للمتعلمين الموهوبين أو المتخلفين والعمل معهم على تحقيق النجاح بالمستوى المطلوب من المعلمين والجتمع.
- 3- تنمي روح التعاون بين المعلمين والمتعلمين في عمليتي التعليم
 والتعلم بفضل التفتح والحوار الذي توفره للمعلمين والمتعلمين.
- 4- توزيع المتعلمين إلى جماعات متقاربة من حيث القدرة على التعلم والتحصيل لتقدم لهم المساعدة في كسب بعض المهارات المتخصصة عن طريق الخبرات المشتركة، أو عن طريق استخدام مواد دراسية متشابهة، وتستمر هذه الجموعات مدة قصيرة ثم تنحل عندما تتحقق الحاجة التي دفعت إلى تكوينها، وفي بعض الأحيان قد يجمع المتعلمون من مستويات مختلفة للتغلب على صعوبة مشتركة أو لتنمية مهارة خاصة.
- حكوين الجموعات لمواجهة مشكلة ما أو إشباع حاجة ما أو اهتمام
 ما عا يجعل التدريس أكثر فعالية.
- 6- إعطاء المتعلمين فرصة ليلعبوا أدواراً خاصة أو يتدربوا على سلوكيات مناسبة .

تكوين الفصائل الدراسية:

ويعرف هذا النظام في تنظيم المتعلمين لغرض التدريس بخطة جبري William A. Gray ومنا يوزع المتعلمون إلى فصلين يتقاتمان اليوم الدراسي فبينما يشغل الفصل الأول بنوع من المواد الدراسية، يكون الفصل الثاني منشغلاً بالقيام بأنشطة دراسية من نوع آخر، وبعد فترة الاستراحة التي تأتي في منتصف اليوم الدراسي يتبادل الفصلان مواقعهما. وهكذا فحينما يدرس الفصل الأول المواد الأساسية من حساب، كتابة، تاريخ، جغرافية في الفصل المعروف هنا بغرفة الملتقى Home rome، يقوم الفصل الثاني بدراسة المواد التنشيطية التثقيفية الأخرى من (رسم، رياضة، موسيقى، استخدام مكتبة) في معامل خاصة بكل منها على حدة. يتضح عا سبق أن تنظيم المتعلمين في ضوء هذه الطريقة يتناسب ومنهج التعليم الابتدائي الني يركز على المهارات الأساسية، والتي يكون بإمكان المعلم الواحد القيام بها لوحده، وعليه فإن تطبيقها في مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي بها لوحده، وعليه فإن تطبيقها في مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي المعلب إجراء تعديلات في سير العمل بحيث تصبح الأنشطة الثقافية غارس في المعلمون متخصصون.

يواجه المتعلمون في مراحل التعليم العام الكثير من القضايا والمشكلات والأحداث والمهارات، التي تتطلب معالجتها اختيار إحدى الطرائق التدريسية التي تأخذ بمبادئ استراتيجيات التدريس الفريقي التعاوني الذي جاء استجابة لدعاوى الكثير من التربويين والنفسيين لأجل تحقيق تعليم وتعلم أفضل للمتعلمين، ومن تلك الطرائق التدريسية:

- طريقة المناقشة الجماعية .
- طريقة العمل التعليمي (المشروع أو طريقة الخبرة).
 - طريقة حل المشكلات.
- طريقة الوحدات (وحدات دراسية، وحدات خبرة) .

- · طريقة الدروس المعملية .
- طريقة الاستقصاء (الطريق التنقيبية) .

وعلى الرغم من الاختلاف بين الإجراءات التعليمية لكل طريقة الا أنها تتفق جميعاً على أهداف تحقيق النمو الاجتماعي، والعقلي، والفردي الأفضل للمتعلمين، ونورد هنا غاذج من الطرائق التي تتناول كل واحدة منها الإجراءات التعليمية لاستراتيجية التدريس الفريقي التعاوني بشكل مختلف، ومن هذه الطرائق:

- 1 طريقة العمل التعليمي .
- 2 طريقة المناقشة الجماعية.
 - 3 طريقة الاستقصاء.

1) طريقة العمل التعليم_ي (المشروع أو الخبرة)

تحسد طريقة العمل التعليمي مبدأ الممارسة العملية خارج جدران الفصل النراسي أو داخله.

إن للممارسة والتطبيق جذوراً تاريخية بعيدة إذ أكدت التربية العربية الإسلامية على الجانب العملي في التربية، من خلال العناية بتمكين الإنسان من اكتساب المهارات اللازمة لممارسة الحياة العملية واستخدامها من أجل الكسب الحلال ومن أجل المساهمة في تحسين مستوى معيشته وفي تطوير بحتمعه وتقدمه، كما عنيت بتحويل ما يكتسبه الإنسان من معارف (دينية واجتماعية وعلمية)، ومهارات واتحاهات إلى سلوكيات تساعده في أغاط علاقاته مع غيره وعمله وبحتمعه وفي التعامل الأخلاقي والخلق القويم في سيرته الذاتية.

وما جاء في القرآن الكريم من إقران الإعان والمعرفة بالعمل خير دليل على أهمية اكتساب الإنسان لخبرته من محيطه عن طريق العمل أو الممارسة والتطبيق، ولقد حث القرآن الكريم الإنسان لاكتساب علمه ومعرفته

بالملاحظة أولاً إذ إن الحواس إحدى المداخل الإنسانية للمعرفة وإن تمرينها وتدريبها يؤدي إلى اكتشاف المعرفة عن طريقها لذا يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿ وَالله أَخْرِجُكُم مَنَ بِطُونَ أَمَهَا تَكُم لا تعلمونَ شيئاً وجعل لكم والسعع والأبصار والأفئدة لملكم تشكرون ﴾ (النحل، 78). ثم حث الله عباده بعد تلقي العلم والنهل من منابعه على إعادته بعد ذلك لخدمة البشرية بشكل إيجابي : قال تعالى : ﴿ لَبَعُوا فَضَلاً مِن رَبِّكُم ولعلموا عدد السنين والحساب وكل شيء فصلناه تفصيلاً ﴾ (الإسراء، 12).

وجاءت السنة النبوية الشريفة عمثلة في تعاليم الرسول الكريم إلى أهمية العمل وإتقانه، إذ يروى عنه ﷺ أنه قال: (إن الله بحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه). كما لم يقف علماء المسلمين عند حد اكتشاف العلاقة الوطيدة بين الدين والعمل والمعرفة والعمل ولكنهم تطرقوا إلى مواضيع متنوعة وعلى قدر كبير من الأهمية في الجال التعليمي إذ قسم ابن خلدون التعليم إلى قسمين:

- 1- التعليم النظري.
- 2- التعليم العملي: ويتم عن طريق التدريب والمارسة وإجراء التجارب وتسجيل الملاحظات كما هو متبع ومعروف، وهو ما يؤكد عليه ابن خلدون:
- ((والأحوال الجسمانية الحسوسة فنقلها بالمباشرة أوعب لها وأكمل، لأن المباشرة في الأحوال الجسمانية والحسوسة أتم فائدة)) ويرى أن ((الصنائع أبداً بحصل عنها وعن ملكتها قانون علمي مستفاد من تلك الملكة، فلهذا كانت الملكة في التجربة تفيد عقلاً)). كما يرى ابن خلدون إن التعليم العلمي بجب أن يبنى على الممارسة العملية بشكل مباشر للمواد المراد دراستها وبذلك يشير إلى أن التدريب المباشر يكون أقوى أثراً من غيره في طرق التعليم الأخرى (17 : 429).

ولقد تنبهت الجبية الحديثة إلى أهمية العمل التعليمي، ولأهمية استخدام الأسلوب العلمي في العمل والحياة ليوقظ الفكر ولتنمى المهارة والفعالية وليتولد العمل العلمي المقرون بالممارسة والتطبيق، ولقد أشارت جريس كويل G.Gayle في هذا الصدد إلى أن التربية تركز اهتمامها على المادة العلمية أكثر من اهتمامها كاجات الفرد وتستبعد عمل نشاط تعليمي في الفصول الدراسية التي يكون فيها اكتساب المهارات التعليمية هو المدف الأساسي عما يؤثر في فعالية التعليم والتعلم، ولقد ظهرت العديد من الأفكار في نظريات التعليم والتعلم تدعم العمل والممارسة في الجال التربوي، فقد أكد جيمس و ثورانديك على أهمية المارسة والتطبيق وابراز أوجه معينة عند القيام في انتقال أثر التدريب والتعليم، كما نادى جون ديوي بأن المعرفة نتاج التفكير في المشكلات الحية المرتبطة بالواقع، والتطبيق والعمل هو الاختبار العملي للفكر مصدر المعرفة، وإن توفير الحوافر يدعو للقيام بالانشطة والخبرات المباشرة، كما قام جانبيه في كتابه شروط التعلم The Conditions of learning على تحديد أغاط متدرجة في التعليم معتمدة على تدرج تحليل العمل التعليمي في تحديد الحتوى الدراسي، وبذلك فقد أجاب جانييه على تساؤلات المعلمين وواضعي الناهج في ماذا نعمل ؟

إن فلسفة هذه الطريقة تؤكد على العمل إما فردياً أو ضمن جماعات وهي معايير تترسمها في عملها ... والتي تستمدها من التفسيرات الموضوعية المستندة على الأسلوب العلمي.

أهداف طريقة العمل التعليمي :

أما عن أهدافها فنستطيع تلخيص بعضها بالأتي :

- تهدف إلى ربط الجانب النظري من المعرفة بالجانب العملي التطبيقي فضلاً عن أن أفضل أنواع التعلم في الفصل وخارجه هو التعلم القائم على بذل الجهد والنشاط الذاتي للمتعلم.

- تنمية قدرة المتعلم على التفكير الذي ينطوي ويركز على المعرفة العلمية التي تبحث وتتقصى الحقائق وتدرك الأسباب والسببات لكل عمل، والتفكير العلمي هذا يصقل عن طريق الممارسة الفعلية وهذا ما توفره طريقة العمل التعليمي.
- تهدف إلى إكساب المتعلم تقدير المسؤولية وتحملها عن طريق التدريب
 على العمل والممارسة، والتي تتيح الفرصة للاعتماد على النفس،
 وتنمية القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات.
- تهدف إلى إكساب المتعلم حب العمل والإقبال عليه وهو اتجاه نفسي ينمى في المرء خلال المواقف المتعددة والمتنوعة.
- لما كان المتعلمون في حاجة إلى الصداقة والزمالة وإشباع حاجة الانتماء إلى الأخرين فإن طريقة العمل مع مجموعات تهدف إلى توفير هذه الفرص التي تؤدي إلى غو الصداقات والزمالات وتسهم في توفير فرص تحمل المسؤولية والشعور في تحقق أهداف عامة خارج ذواتهم.

عناصر طريقة العمل التعليمي:

إن طريقة العمل التعليمي تزداد أهميتها بمدى تضمنها للعناصر الأتيـة:

- أن يكون العمل ذا فائدة تربوية واجتماعية منسجمة مع اهتمامات ورغبات وحاجات المتعلمين .
 - ب) توفر الدافعية والحاجة إلى العمل.
 - ج) وضوح الهدف لدى جميع المتعلمين .
- د) توفير الفرصة الفعلية للمتعلم للاختيار والتخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم تحت توجيه وإرشاد المعلم.
- ه) أن يشمل العمل مختلف مهارات التفكير العملي في البحث والتنقيب والتحليل والاستقراء والاستنباط وحل المشكلات وان يشمل النشاط التعليمي داخل الفصل وخارجه.

و) مناسبة الأعمال والمناشط التعليمية مع مستوى نضج المتعلمين واستعداداتهم وقدراتهم .

المزايا التربوية لطريقة العمل التعليمي :

أما عن المزايا التربوية لطريقة العمل التعليمي فنستطيع تلخيصها بالآتي :

- 1- لعل من أهم مميزات طريقة العمل التعليمي هو إمكانية تطبيقها في ختلف مراحل البراسة الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية.
- 2- إمكانية استخدامها مع غتلف التخصصات الدراسية، تستخدم في دروس العلوم بإجراء التجارب والأعاث ... وغيرها، وفي دروس العساب والإشراف على مقاصف المدارس وحساباتها وفي حل المسائل الحسابية والتدريب على إعداد النماذج والاشكال ... وغيرها، وفي دروس التاريخ بإعداد التقارير والبحوث وإعداد الخرائط التاريخية والخطوط الزمنية والمخططات والوقائع والأحداث وإعداد التمثيليات والمسرحيات ... وغيرها، وفي دروس الجغرافية بإعداد الخرائط والنماذج للأجهزة وجمع أصناف من الحاصيل الزراعية والترب وإعداد حديقة المدرسة والعناية بها وإعداد وإعداد اللوحات الفنية والمنحوتات وعمل النماذج ... وغيرها، وفي دروس اللغات بإعداد المصورات والنشرات والقصص والاطالس والعداد اللوحات الفنية والمصورة لمرحلة دراسية معينة وإعداد اللوحات اللغوية اللفظية والمصورة لمرحلة دراسية معينة وإعداد اللوحات اللغوية اللفظية وإعداد البحوث والتقارير ... وغيرها.
 - 3- تريد طريقة العمل التعليمي من القيمة الإيجابية والإنسانية للعمل.
- 4- مشاركة المتعلمين الفعلية في وضع خطة العمل والتنفيذ ليتدربوا
 عملياً وعلمياً على الأساليب العلمية للتخطيط في الجالات المختلفة

- للمجتمع ولاكتساب مهارات العمل الجماعي المنظم والتفكير المنطقي السليم.
- 5- اكتساب الخبرات المباشرة للمتعلم حيث يتدرب علمياً وعملياً على استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات المتعددة.
- 6- تتضمن طريقة العمل التعليمي مواقف تعليمية تستمد حيويتها من ميول المتعلمين ورغباتهم لتنمي لديهم القدرات الخاصة والميول والاهتمام بالعمل وليصبح كل متعلم عضواً إيجابياً في الحياة الاجتماعية وليتمكن المعلمون من مواجهة مشاكلهم وحاجياتهم بالأسلوب العلمي.
- 7- تأكيد إحساس المتعلم بالثقة في قدراته واستعداداته من ملاحظة نواتج عارسته للعمل وتطبيقه العملي للمهارات المختلفة.
- 8- قد تساهم طريقة العمل التعليمية في تحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية سريعة كاشتراك المتعلمين في المزارع والحدائق والمباني والعمل بالمستشفيات والمؤسسات الخيرية.
- 9- تدعم طريقة العمل التعليمية عملية التفاعل الاجتماعي ما بين جماعة العمل، فضلاً عن دعم عملية التفاعل والتواصل ما بين المؤسسات العليمية ومؤسسات الجتمع الأخرى.
- 10- إن العمل التعليمي مع الجماعة يتيح الفرصة للتفاعل والاتصال مع الأخرين عما يتيح الفرصة لاكتساب الأتجاهات الاجتماعية السليمة، فضلاً عن القيام بأدوار مختلفة ضمن الجماعة.
- 11- كتاج المتعلمون إلى طرق متعددة ومتنوعة تتيح الفرصة لإشعارهم بأهميتهم وقيمتهم الاجتماعية، فهم في حاجة إلى مواقف عملية عارسون فيها بعض المهارات التي تتضمنها الحياة، ولاشك أن العمل مع الجماعة بيئة صالحة لتوفير مثل هذه الفرص.

صور (أغاط) العمل التعليمي :

أما عن صور استخدام طريقة العمل التعليمي فهي مختلفة، ومن بينها:

- 1- يميل المعلمون في طريقة العمل التعليمي إلى تقسيم المتعلمين إلى معموعات حسب قدراتهم وميولهم واهتماماتهم، أو ترك المتعلمين تقسيم أنفسهم إلى مجموعات تحت توجيه وإرشاد معلمهم لإنجاز عمل ما قد يتعلق بالمنهج الدراسي أو يربط المنهج الدراسي بالبيئة والجتمع، أو لإنجاز أي متطلب من المتطلبات، وقد يميل المعلمون إلى أن تكون الجموعات من أربعة إلى ستة من المتعلمين وقد تكون أقل بقليل أو أكثر بقليل في الفصول ذات الاحجام المناسبة، أما الفصول ذات الاحجام الكبيرة فيميل المعلمون إلى جعل حجم الجموعات أوسع أو أكبر. وفي العمل التعليمي الجماعي يقوم كل متعلم بإنجاز عمل ما أو بدور مختلف عن الاخرين ولكنه مكمل لعملهم تحت توجيه وإرشاد مستمر من قبل المعلم.
- 2- كما يختلف المعلمون في الطرق التي يتبعونها لحث المتعلمين على القيام بالعمل وإنجاز الانشطة والمشروعات، فبعضهم يميل إلى جعلها جزءاً من متطلبات الدراسة، يتولى المعلم خلالها تزويد المتعلمين بقائمة متنوعة من الاعمال والانشطة والمشروعات بحيث ترضي أذواقهم وتتمشى مع هواياتهم ليختاروا منها، أو أن يقترحوا لانفسهم أعمالاً ملائمة تتمشى مع قدراتهم وهواياتهم فضلاً عن أنها تتمشى مع متطلبات منهج مادة دراسية ما.
- 3- أما الصورة الأخرى فهي ربط المادة الدراسية بتطبيقاتها، وربط المتعلم ببيئته ومجتمعه، وتعد الطريقة هنا عثابة تربية عملية تتيح فرصة التطبيق خارج جدران الفصل على أن لا تتحدد بعدد من الدروس أو عكان معين وزمان محدد وتتعدى الوقت الحدد بالخطط الدراسية في الدراسة والتربية العلمية العملية. والمتعلم هنا يشترك

- عن اختيار وهواية أو ميل للاستزادة في المعرفة لا عن الحصول على تقدير، ولا تحفيز عليها بدرجات.
- 4- أما الصورة الأخرى لهذه الطريقة فهي تعد مطلباً أساسياً من مطالب نيل الشهادة، مثل إنجاز مشاريع التخرج لنيل شهادة الليسانس أو البكالوريوس في الكليات مثل الهندسة و الطب والزراعة والأداب والتربية، وهنالك أمثلة عديدة لمثل تلك المشروعات منها إعداد تصاميم وغاذج ولوحات أو كتابة بحوث ذات طابع تاريخي أو دراسة حالة أو إجراء بحوث ميدانية ينجزها الطلبة فرادى أو جماعات كجزء من متطلبات نيل الشهادة تتم تحت توجيه وإشراف أحد الأساتذة المتخصصين في الموضوع المنجز.
- 5- أما الصورة الأخرى في طريقة العمل التعليمي ضمن مرحلة الدراسة في الجامعات والمعاهد العليا فهي التربية العملية و التطبيقية لهنة المستقبل كما في تطبيقات الطلبة/ المعلمين في إحدى المدارس الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية تحت توجيه وإشراف الأساتذة المسؤولين عن التربية العملية وفق نظام متفق عليه ضمن الجامعة والكلية أو المعاهد المعينة، وكذلك في التطبيقات ضمن المؤسسات الإنتاجية لطلبة المعاهد والكليات ذات العلاقة بالطبيعة الإنتاجية.

خطوات العمل التعليمي:

إن للعمل التعليمي الفردي والجماعي خطوات لابد من مراعاتها للوصول إلى نتائج قيمه وهي :

- الرحلة التمهيدية
 - تحديد المدف
 - وضع الخطة
 - مرحلة التنفيذ
 - مرحلة التقويم

المرحلة التمهيدية: في المرحلة التمهيدية بحفر المعلم المتعلمين للعمل ثم يقدم قائمة بالأعمال التي يفترض إنجازها أو يتيح الفرصة للمتعلمين وفق اختيار ما يرغبون بعد حثهم على الاطلاع والقراءة في الكتب والجلات أو القيام بسفرات علمية وزيارات للمعارض والمتاحف بقصد الاطلاع واختيار ما يتناسب والميول والاهتمامات والقدرات والإمكانيات المتاحة في ظروف البيئة الحيطة.

تحديد الهدف: تزداد قيمة كل عمل بوضوح أهدافه، وقد يكون العمل المطلوب إنجازه عبارة عن نشاط أو مشروع أو مشكلة تتطلب حلاً. وعلى المعلم أن يهيئ الجو التعليمي والظروف لإشعار المتعلمين بأهمية العمل وجدواه وأن يجنب اهتماماتهم لأهمية الإنجاز إذ يرتبط وضوح الهدف للمتعلم عدى وضوح القيمة والفائدة من الإنجاز وبالتالي يدعو إلى إثارة الدافع والحافز للتعلم والتعليم الذي يدفع المتعلمين إلى المشاركة الإنجابية الفعالة.

وضع الخطة: عجتمع المتعلمون مع معلمهم لوضع خطة العمل وفق زمن عدد، يتم فيها تحديد الأدوار وتقسيم الأعمال إذا ما كان العمل جماعياً، كما يراعى فيها تسجيل مختلف الإجراءات والوسائل المتبعة للتنفيذ ومتطلباته عا يسهل عملية المراجعة والمتابعة.

مرحلة التنفيذ: وهي مرحلة العمل والنشاط لتحقيق الأهداف المرجوة، وفيها يبدأ بالتنفيذ الفعلي للخطط المرسومة على الورق ويكتسب المتعلم الخبرة في أداء الأعمال والقدرة على تجاوز المعوقات والاعتماد على النفس وخطوات الأسلوب العلمي في التنفيذ والتعليل للأحداث وتفسيرها واكتساب المرونة في تعديل الخطط المرسومة عندما يتطلب الأمر ذلك والقدرة على توظيف المعلومات والتعاون مع الأخرين، وللمعلم أن يلاحظ ويتفحص سلوك المتعلمين أثناء العمل ومن خلال ما يقدمه كل متعلم من نتائج.

مرحلة التقويم: يتم في هذه المرحلة اجتماع المتعلمين مع معلمهم لمناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج والحكم عليها في ضوء الأهداف المرجوة والتعرف على الأخطاء التي صاحبت التنفيذ ومشكلات ومعوقات العمل والفوائد التي اكتسبت من خلال الاشتراك في الأعمال ومن خلال النتائج كإعداد البحوث والتقارير واللوحات والخرائط والنماذج والتصميمات والمقابلات والمشاهدات والتصليحات وما ينتج أثناء القيام بالأعمال يمكن أن يستشعر المتعلمون عدى نجاحهم وفعاليتهم وما هي نسب إنجازهم نحو تحقيق الهدف من المتعلمون عدى أحدم وعلاقة ذلك عا أتيح من الإمكانيات المستخدمة والخبرات المستخدمة والجهد المبذول.

الانتقادات الموجه لطريقة العمل التعليمي:

يوجه لطريقة العمل التعليمي بعض الانتقادات منها عدم تغطية المنهج الدراسي، أو بعدها عن مفردات المنهج، والمغالاة في مراعاة ميول المتعلمين وهواياتهم على حساب حاجات الجتمع ومشكلاته، واستغراق الوقت الطويل والميزانية المرهقة في التنفيذ.

وعموماً مهما يكن النقد الموجه لطريقة العمل التعليمي والتربية العملية فذلك لا يقلل من قيمتها التربوية في إتاحة فرصة التعلم عن طريق العمل والنشاط واكتساب خبرات جديدة والاتصال بالجتمع وتوظيف المعلومات وتنمية اتجاه التعاون والعمل الجمعي.

2) طريقة المناقشة الجماعيــة

لقد جاءت التربية خلاصة لفكر الإنسان الذي يبني مع غيره من الناس قواعد الحقيقة العلمية والاجتماعية، والحقيقة إن الإنسان اجتماعي بطبعه لا يستطيع ان يتصرف بمفرده دون الرجوع إلى غيره، كما يتفاعل مع القواعد الاجتماعية ويقيم صلاحيتها ويشارك في تغيرها وتعديلها وتطويرها

في قواعد جديدة لصالح مجتمعه، وفي ذلك قال الله تعالى ﴿ وجادلهم بالنَّمِي همِي أَحسرُ ﴾ (النحل، 125).

ولقد حث مفكرو العرب على اتباع الحوار والنقاش في التعليم إذ أثنى العالم العربي ابن خلدون عليه حيث رأى أن التعليم الصحيح يكون في النطق والمفاوضة، وفي فتق اللسان بالحاورة و المناظرة، وقد اعاب على طريقة الحفظ الآلي دون فهم أو تحليل أو تفاوض فبمثل هذا التعليم لا يحصل المتعلم على طائل في ملكة التصرف في العلم والتعليم.

وفي مطلع القرن العشرين طالب جون ديوي بتحويل المدرسة إلى مركز دعقراطي صغير يتيح فرصة إعداد المتعلم في مجتمع دعقراطي، يتعلم في ضوئها الدعقراطية وعارستها بالأسلوب العلمي في المواقف التعليمية التي تثري حياة المتعلم المستقبلية فعادت طريقة الحوار والمناقشة بشكلها الجديد.

إن المناقشة من الطرائق التدريسية التي تعتمد على المتعلم بوصفه عوراً مركزياً تدور حوله العملية التعليمية وتتيح الحرية للحوار الجماعي وهي معايير أساسية تستمدها من مبادئ التربية الحديثة ودعواها في جعل المتعلم مركزاً للعملية التعليمية.

أهداف طريقة المناقشة:

اما عن أهداف طريقة المناقشة فنستطيع تلخيص بعضها بالآتي :

- أن يكون المتعلم محوراً مركزياً تدور حوله العملية التعليمية.
- · إتاحة الفرصة لمشاركة المتعلم الفعالة في عمليتي التعليم والتعلم.
 - إتاحة فرصة للعمل الجماعي.

إن طريقة المناقشة الجماعية تزداد فاعلية عدى توفر الشروط الأتيـة:

- ا أن تكون أهداف المناقشة واضحة للمعلم والمتعلمين.
 - ب أن يكون الموضوع ملائماً للنقاش والحوار.

- جـ أن يكون موضوع النقاش متصلاً بحاجات المتعلمين أو مرتبطاً بالمقررات الدراسية .
 - د- أن يكون المتعلمين على قدر من العلم والدراية بموضوع المناقشة.
- هـ أن يكون المعلم كفئاً قادراً على ضمان سير الطريقة في الإتجاه السليم.
 - و أن يكون موضوع النقاش ذا فائدة للمتعلمين والجتمع.
 - ر أن يكون موضوع النقاش وطبيعته مناسباً لمستوى نضج المتعلمين.
 - ح أن تكون الإمكانيات المتاحة تسمح لاستخدام مثل هذه الطريقة.

المزايا التربوية لطريقة المناقشة:

عكننا تحديد أهم مزايا طريقة المناقشة الجماعية بالأتي :

- 1. يمكن استخدامها مع ختلف المراحل الدراسية بما يتلاءم ومستوى نضج المتعلمين وميولهم وقدراتهم وحاجاتهم.
- 2. يمكن استخدامها في مختلف الجالات الدراسية العلمية منها والاجتماعية والإنسانية وبما يتلاءم وطبيعة الموضوعات ذات الطبيعة الجدلية أو المشكلات التي يمكن حلها ببدائل متعددة.
- 3. تقدم فرصة ساخة للمتعلم لمعالجة واقع الحياة بشكل علمي عملي عن طريق تحديد الأهداف وجمع المعلومات والبيانات وتنظيمها وترتيبها وصياغة الفروض واختبارها وإعداد الخطط والوصول إلى النتائج وصياغتها في تقرير يطرح للتقييم من قبل المتعلمين والمعلم من حيث عوليته وقدرته على الحل، وتقييم العمليات المستخدمة في جمع النتائج ومناقشتها ثم يطرح للنقاش والتحليل من قبلهم مرة أخرى، وقد يفتح النقاش إلى موضوعات جديدة أو مشاكل جديدة مرتبطة بالمشكلة الأولى تصلح موضوعاً يحضر له المتعلمون لمناقشته في الحصة القادمة.
 - 4. تتيح فرصة العمل الجماعي والتعاون والتعبير عن الرأي كرية.

- 5. تنمي لدى المتعلم مفهوم الذات إذ تعينه على التحرر من التردد والخجل والحرج كما تساهم في إبراز قابلياته ونشاطاته وقدراته في المشاركة والتفاعل الاجتماعي الذي يؤدي إلى اكتشاف حلول المشكلات أو التوصل إلى نتائج.
- 6. تنمي اهتمام المتعلمين بالقضايا والمشكلات العامة ومتابعة بحريات الأحداث على الصعيد الحلى والقومي والعالمي.
- 7. تحمل المتعلم مركزاً للعملية التعليمية وذلك من خلال إتاحة الفرصة اللازمة لجعل المتعلم منتجاً للمعلومات وشريكاً في العملية التعليمية ومعتمداً على نفسه في بحث المسائل ومواجهة المشكلات.
- تنمي لدى المتعلمين مهارات التفكير الناقد وتهديهم إلى أهمية الحقائق والأدلة المستندة إلى العلم والمعرفة في النقاش والحوار.
- 9. تنمي لدى المتعلمين العديد من المهارات الاجتماعية من خلال التدريب على الكلام وانحادثة فتنمي رحابة الصدر لقبول الانتقادات والاقتراحات (وهذا خير وازع لإصلاح أخطائهم)، كما تنمي روح التسامح الفكري وتهديهم إلى ان الحقيقة غالباً ما تكون لها أبعاد وجوانب عديدة، كما تنمي الحس الجماعي وتزين لديهم روح القيادة والإدارة.

أساليب المناقشة الجماعية :

هنالك أنواع عديدة من المناقشات وذلك لأن أسلوب المناقشة مرن عكن استخدامه استخداماً متنوعاً وفقاً لعوامل عدة منها:

- الأهداف المتواخاة من أسلوب النقاش.
- مستوى نضج المتعلمين وقدراتهم وإمكانياتهم.
 - عدد المتعلمين المشاركين في النقاش.
- مدى توفر الكتب والمراجع والإمكانيات التي يتطلبها موضوع النقاش.
 - طبيعة الموضوع أو المشكلة أو السؤال المطروح للنقاش.

وبمكننا تلخيص بعض الأساليب المستخدمة في النقاش على النحو

الآتي :

أولاً : المناقشة الجماعية العادية .

ثانياً : مناقشة تقوم بها جماعة صغيرة .

ثالثاً : مناقشة ثنائية .

رابعاً : الندوة ،

خامساً: أسلوب اللجان.

سادساً: أسلوب التمثيل التلقائي.

واليك بيانها بالتفصيل:

أولاً : المناقشة الجماعية العادية :

في هذا الأسلوب من النقاش العادي نستطيع أن نقترح باتباعه ابرز الخطوات الآتية:

- 1. يطرح المعلم تساؤلات محيرة، القصد منها أن يجد المتعلمون أنفسهم في موقف محير يبعث على التساؤل أو أمام مشكلة تشكل حجر عثرة أمامهم في فهم موضوع الدرس المطروح، وهنا قد يكتب المعلم أو أحد المتعلمين السؤال على السبورة، ويقلل المعلم من تدخله، فيجد المتعلمون أنفسهم أمام مشكلة لا يمكن حلها إلا من خلال صياغة التساؤلات في صورة منطقية تكشف عن خبايا الموضوع.
 - 2. يترك المعلم المتعلمين للاستقصاء مدة تتراوح من (10-15) دقيقة.
- يطلب المعلم بجمع التفسيرات الحتملة (إما شفوياً أو تحريرياً بتدوينها على السبورة) ومناقشتها.
- من النقاش الجماعي تنتج معلومات تساهم في الإجابة على التساؤلات وقد تكون مبعثاً لتساؤلات أخرى.

5. ومن خلال التعزيز والتغذية المريدة Feed Back وبقيادة المعلم وتوجيهه تصبح المناقشة بحدية ومنظمة وتبعث المتعة في حصة ملؤها النشاط المتجدد والحيوي.

وحتى تتضح لنا فكرة المناقشة وفق هذا الأسلوب ناخذ مثالاً في درس العلوم لأحد الصفوف الابتدائية في موضوع الضغط من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى، وذلك بإحضار دورقين إحداهما يوضع بداخله ورقة مشتعلة ثم توضع بيضة على فوهة الدورق سرعان ما تنزلق، أما الدورق الأخر فتوضع البيضة على فوهة الدورق دون أن تنزلق إلى الداخل ... يناقش المتعلمون عن مشاهدتهم واستنتاجاتهم في الاختلاف ما بين الدورقين ... وهكذا.

إن المناقشة بالأسلوب العادي يمكن أن تتطور إلى أسلوب فيليب في النقاش (وينسب هذا الأسلوب إلى واضعه دونالد فيليب (Donald Philipe) الني يقوم على عدة أسس منها:

- يكتب التساؤل أو المشكلة (من قبل المعلم أو أحد المتعلمين) التي وافق الفصل الدراسي على مناقشتها على السبورة، ويطلب من المتعلمين اقتراح العناصر المختلفة لما.
- ينقسم الفصل إلى بعاميع كل بعموعة تضم ستة متعلمين بحيث يكون لكل بعموعة قائد أو سكرتير.
- اما عن كيفية جلوس كل بحموعة فيكون بمواجهة كل ثلاثة من الأعضاء الثلاثة الأخرين.
- تبحث كل بحموعة عنصراً من عناصر الموضوع أو المشكلة فترة لا تزيد
 عن خس دقائق، بعدها يطلب المعلم بجمع التقارير لمناقشتها.
- من النقاش الجماعي للفصل وفي تقارير جميع الجموعات في كل عنصر
 من العناصر تنتج المعلومات الجيبة عن التساؤلات أو حل المشكلة.

- يجتمع مسجلو جميع الجموعات لصياغة تقرير عام يدون ويعرض على الفصل كله لناقشته عميداً لإقراره.
- يترك المعلم الأمر للمتعلمين ويكون تدخله محصوراً في أضيق حدود عندما تبرز الحاجة اليه.

ثانياً : مناقشة تقوم بها مجموعة صغيرة :

يسير العمل في هذا الأسلوب من النقاش على أساس :

- تكوين جماعات صغيرة داخل الفصل الدراسي تتولى كل جماعة دراسة وجه ختلف لموضوع ما أو مشكلة أو سؤال مطروح للنقاش.
- يتوقف عدد الجموعة الواحدة على طبيعة الأنشطة التعليمية المراد إنجازها، والأهداف التربوية المطلوب تحقيقها، ويفضل بعض التربويين أن تكون الجموعة بين 12 15 على ان لا يقل العدد عن ذلك حيث ترتفع التكلفة بالجهد والوقت والإمكانيات، بينما حدد البعض بخمسة بحجة أن الجاميع التي تزيد عن ذلك تقلل من فرصة مشاركة أعضائها.
- يراعى في تقسيم المتعلمين إلى مجموعات الفروق الفردية كما يراعى بتقسيم الأعمال داخل الجموعة الواحدة ما يتناسب والفروق الفردية من حيث القدرات العقلية والميول والاهتمامات، وبالإمكان هنا تعديل تشكيل الجموعات في ضوء ما يتضح من حاجات أو اهتمامات وما يطرأ في موضوعات جديدة.
- في ضوء أسلوب الجموعات الصغيرة في النقاش عكن استخدام العديد من أساليب المناقشة والكثير من أنشطة التعليم والتعلم، كما تتيح فرصاً كبيرة لإتمام روح القيادة ومهارات الحديث والمناقشة بحيوية أكثر وتفاعل أكبر.
- في أسلوب الجموعات الصغيرة في النقاش تقوم كل بحموعة بالإدلاء بآرائها حول الجوانب المختلفة لموضوع أو مشكلة النقاش، بعدها يسمح بتوجيه الأسئلة للمجاميع شريطة أن يوجه السؤال إلى الجموعة التي ناقشت الجانب الذي يتضمنه محور السؤال.

- وفي ختام النقاش يقوم المشرف على المناقشات (قد يكون المعلم أو أحد المتعلمين) بعرض مركّز للأفكار والأراء التي عرضها المناقشون والنتائج التي توصلوا إليها.

ثالثاً : الناقشة الثنائية :

غالباً ما تكون في معالجة ومناقشة قضايا جدلية، إذ يتواجه متعلمان للنقاش أمام بقية المتعلمين، فأولهما يطرح أسئلة والآخر يجيب عنها مع تبادل الأدوار بشكل تلقائي تفرضه طبيعة الموقف، وهنا يقلل المعلم من تدخله من خلال طرحه لأسئلة قليلة وفي ختام النقاش كاول إعطاء نبذة مختصرة لأهمية الأفكار والأراء التي طرحت مع عاولة التوفيق بين نتائج النقاش التي توصل إليها كلا الطرفين.

رابعاً *: النـــدوة :*

يسير العمل في هذا الأسلوب من النقاش على أساس:

- تُكون جماعة من المتعلمين تضم ستة مثلاً، وقد يزيد هذا العدد وفقاً لحجم المشكلة التي تدرس ومدى تشعبها.
- يقوم كل عضو من أعضاء جماعة النقاش بدراسة عنصر من عناصر المشكلة والتحدث فيه ملخصاً وبحيباً عن الاسئلة التي تتضمنه.
- تجلس جماعة النقاش أمام الفصل بشكل نصف دائري (مثل ما يظهر على شاشة الجهاز المرئي في الندوات).
- تختار جماعة النقاش (مسبقاً) من بين أعضائها رئيساً أو مقرراً (قد يكون المعلم) يتولى إدارة الندوة أمام الفصل ويتولى مهمة تقديم موضوع النقاش إلى الفصل وعاورة وتقديم المناقشين، كما يتولى مهمة توزيع الأسئلة، وفي الختام يعرض ملخصاً يتضمن الأفكار الرئيسة التي تدارسها وناقشها أعضاء الندوة والنتائج التي توصلوا إليها حول موضوع أو مشكلة النقاش .

خامساً : أسلوب اللجان :

وهنا يوكل لجموعة من اللجان دراسة موضوع أو مشكلة مقترحة، ويقوم المتعلمون بكل العمل وتتشكل اللجان داخل الفصل بإحدى الطرق:

- إما عن طريق المعلم الذي يتولى مهمة اختيار أعضائها وتشكيلها.
- أو أن يوكل أمر تشكيلها إلى المتعلمين أنفسهم فهم الذين يختارون أعضاء اللجنة من بينهم.
- أو أن يعلن عن أسماء اللجان وتعطى الحرية لكل متعلم للانضمام إلى ما يراه مناسباً من اللجان التي يختارها حسب قدراته واهتماماته وميوله وحاجاته.

وقد يراعى في تشكيل اللجان المرونة ووضوح المهام والأدوار والأهداف، واختيارية الانتساب، وعولية توريع متعلمي الفصل في اللجان المتعددة، وحصر الوظائف والأعمال، والتعاون والتفاعل بين أعضاء اللجنة الواحدة وبينها وبين اللجان الأخرى. أما عن دور المعلم في أسلوب اللجان فيقتصر على الملاحظة ورفع الروح المعنوية للمتعلمين عند ضرورة الموقف. وقد يتبع هذا الأسلوب في تشكيل اللجان لأنشطة متنوعة منها ما هو تعليمي وترويجي واجتماعي وعلمي.

سادساً : أسلوب التمثيل التلقائي :

في هذا الأسلوب من النقاش يطلب المعلم من المتعلمين كتابة غثيلية أو مسرحية حول موضوع من مواضيع الدرس لتعميق فهمهم وطرقهم في الملاحظة وتقصي المعلومات ومعايشة الواقع الاجتماعي وهنا يختلط التعلم بالمرح والدعابة.

وتبدأ أولى خطوات أسلوب التمثيل التلقائي بالأتي:

- اختيار الموضوع أو المشكلة المناسبة للتمثيل على أن يراعى فيها:
 - ميول المتعلمين ورغباتهم.

- الساطة.
- أن تكون مثيرة لاهتمامات المتعلمين .
- أن تكون الشخصيات الأساسية فيها قليلة العدد.
- أن تتضمن مواقفاً تتعدد فيها وجهات النظر تبعاً لاختلاف اهتمامات المتعلمين وأفكارهم.
- اتفاق المتعلمين على شخصيات التمثيلية أو المسرحية على أساس التطوع والقدرات.
- 3. التدريب للتمثيل، وهنا يتم الاتفاق بين المتعلمين بشأن مواعيد المران وساعاته، ويناقش كل متعلم الدور الذي يؤديه ويعرض اقتراحاته بأية تعديلات يراها مناسبة للدور، وتناقش العروض بعد كل تدريب وتناقش كذلك الطرق الكفيلة بتطوير العمل التمثيلي في أحسن صورة.
- 4. التهيئة للعرض: يقوم المعلم بتهيئة طلبة الفصل عن طريق التوضيح بأن ما يرونه من عروض غثيلية ما هي إلا عروض بسيطة لا تقارن بما يشاهد على شاشة الجهاز المرئي (التلفاز) أو جهاز التسجيل المرئي (الفيديو) أو الشاشة الفضية (السينما)، كما يطلب منهم ملاحظة أداء كل مشترك بدقة، كما قد يجرى ضمن هذه الخطوة إعداد مسرح صغير في الفصل أو في قاعة مدرسية خاصة وإجراء ترتيبات بسيطة ملائمة للموضوع أو المشكلة المطروحة.
- 5. التمثيل: يقوم المتعلمون بالتمثيل وفق ما استعدوا عليه دون مقاطعة أو تدخل إلا في حالة الخروج على ما هو متفق فيحق للمعلم التدخل والتوجيه إلى الموضوع الأصلي، وتعد مدة ربع ساعة أو عشر دقائق كافية لعرض مشكلة، وقد تطول الفترة أو تقصر بحسب طبيعة المشكلة والعائد من عرضها.

6. التعليق: ويتم بعد الانتهاء من التمثيل لمعرفة انطباعات المتعلمين في الفصل وعن فهمهم لما عرض وشرح استجاباتهم ومناقشة الحلول المطروحة.

عيوب طريقة المناقشة:

إن لكل طريقة عيراتها ومأخذ تؤخذ عليها، وبالرغم من كل عيرات طريقة المناقشة في التدريس الا انه توجه إليها الكثير من الانتقادات منها:

- تحتاج إلى وقت طويل نظراً لما تستفرقه المناقشة من الوقت حول نقاش بعض النقاط مما قد يؤثر على سير التدريس، ويؤخر من تنفيذ المقررات الدراسية في الوقت الحدد مما يعرض المعلم للمساءلة أمام الجهات المختصة بالإشراف على عملية التعليم.
- قد تتشعب المناقشة إلى أطراف متباعدة وهذا يؤدي إلى صعوبة تلخيص الموضوع أو المشكلة المطروحة.
- حدوث بعض المشاكل الانضباطية داخل الفصل عا يساعد على انتشار الفوضى في الحصة ويؤدي إلى تشتيت انتباه المتعلمين ويضعف من فاعلية النقاش ونتائجه.
- تتطلب معلمين ذوي مهارات عالية في ضبط الفصل والمتابعة والانتباه وصياغة الأسئلة وتوجيهها وفي إثارة الدافعية.

والحقيقة أن هذه العيوب ليست متأتية من استخدام المناقشة كطريقة تدريسية وإغا يمكن أن يعزى إلى سوء الاستخدام وعدم التخطيط وقلة خبرة المعلمين. لذا فإن التخطيط المسبق والدقيق وتوقع المواقف التعليمية المفاجئة، وكفاية المعلم في إدارة الفصل الدراسي واستثارة دافعية المتعلمين وصياغة الأسئلة وتوجيهها تعتبر عوامل مهمة وأساسية لنجاح طريقة المناقشة وفاعلية نتائجها.

3 - طريقة الاستقصاء

يقصد بالاستقصاء (Inquiry) أن يبحث الفرد معتمداً على نفسه للتوصل إلى الحقيقة أو المعرفة، أما في بحال عمليتي التعليم والتعلم فإن الاستقصاء هو نوع من أنواع التعليم يستخدم المتعلم المستقصي بجموعة من المهارات والاتجاهات اللازمة لعمليات توليد الفرضيات وتنظيم المعلومات والبيانات وتقويمها، وإصدار قرار ما إزاء الفرضيات المقترحة التي صاغها المستقصي لإجابة عن سؤال أو التوصل إلى حقيقة أو مشكلة ما ثم تطبيق ما تم التوصل اليه على أمثلة ومواقف جديدة.

يطلق على الطريقة الاستقصائية في التعليم والتعلم بالطريقة التنقيبية، لأن المتعلم المستقصي يبحث وينقب في مصادر المعرفة المختلفة من أجل التوصل إلى هدفه.

إن لاستخدام طريقة الاستقصاء في التدريس أهمية كبرى عكن تلخيصها في:

- 1. تعود المتعلم على البحث والعمل من أجل الوصول إلى المعرفة، وبذلك فإنّ دور المتعلم إيجابي أما دور المعلم فينحصر في توفير وتنظيم الإمكانات والظروف التي تساعد المتعلم في الوصول إلى المعرفة.
- 2. يكتسب المتعلم خلال عمليات وخطوات الاستقصاء المهارات والاتجاهات والقيم الاستقصائية التي يتطلبها هذا النوع من التعليم والتعلم ومن هذه المهارات، مهارة تحديد الهدف موضوع البحث والتعرف على المفاهيم والمصطلحات والقدرة على الوصف والمقارنة والتصنيف والتحليل والتصميم والاستنباط ووزن الأدلة وتقويم صدقها ودقتها العلمية واتخاذ القرارات وتدوين المعلومات واستخدام المكتبة، أما ما يكتسب من الاتجاهات فمنها حب الاطلاع والتعود على القراءة والتحصيل المستقل والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية والتحلي بالصبر على الصعوبات والعاناة.

- يكتسب المتعلم المستقصي مهارات التفكير العلمي في حل المشكلات التي تواجهه.
- 4. ان التعليم والتعلم من خلال الاستقصاء عمل استراتيجية تدريسية تسمى باستراتيجية التدريس الاستقصائي، وذلك لأن المتعلمين قد يستخدمون أكثر من أسلوب أو وسيلة لدى تحديد الهدف وجمع المعلومات والبيانات وتدوينها والتحقق من صحتها وتقويم الأدلة المتصلة بها، ومن هذه الاساليب والوسائل:

المناقشة - الاستكشاف - التحليل - التركيب - التقويم - التعميم.

إلا أنه ليس من الضرورة استخدام مختلف الأساليب والأدوات محتمعة في كل خطوة من خطوات عملية الاستقصاء وانما ما يستخدمه في موقع معين قد لا يستخدم في موقع أخر من العملية الاستقصائية، ولهذا ينبغي أن تنظم وترتب بتتابع لدى الاستقصاء في موضوع، وتدعى عملية اختيار أساليب وإجراءات ونشاطات عقلية معينة وتنظيم وترتيب تتابعها وتطبيقها خلال سير الاستقصاء لتحقيق أهناف تربوية وتعليمية باستراتيجية التدريس الاستقصائي، وتتميز استراتيجية التدريس الاستقصائي، وتتميز التدريسية في كونها تركز على النشاطات والعمليات العقلية والمهارات العلمية والعملية التي عارسها المتعلمون المتقصون، وليس على مجرد الطرائق والاساليب والوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس.

5. كما يدفع الاستقصاء المتعلمين إلى كشف الحقائق والمعلومات بأنفسهم، فإنه يزودهم عهارات التفاعل والتواصل والاتصال الاجتماعي مع الجماعة، والعمل فيما بينهم في جمع الأدلة وتبادل الأراء والأفكار للوصول إلى المعرفة.

6. يشجع الاستقصاء المتعلمين على الاشتراك في التخطيط والعمل الدراسة موضوع البحث، إذ قد يعد المعلم إلى تقسيم الفصل إلى معموعات نظراً لتشعب جوانب وأبعاد موضوع البحث، وتنحصر مهمة كل مجموعة عمع وتصنيف وتبويب ثم كتابة تقرير عن الجانب الخاص بها.

إن الاستقصاء يستخدم الاستنتاج العلمي في دراسة جوانب عدة في عملية التعليم والتعلم، فقد يستخدم بدراسة موضوعات علمية، وظواهر اجتماعية، ومشكلات ذات أبعاد مختلفة، وفي تناول بعض القضايا غير الكتملة لبحثها، وإجراء تجارب علمية.

تنتقد طريقة الاستقصاء على أنها تحتاج إلى وقت طويل، وهذا النقد في الحقيقة يوجه إلى كافة الطرق الحديثة التي تولى اهتمامها إلى نوع التعليم الذي يحصل عليه المتعلم وليس فقط إلى كم التعلم عن طريق الاهتمام بإشراك المتعلم في الحصول على المعرفة والخبرات، في الحقيقة ليس شرطاً أن تستخدم مثل هذه الطريقة في كل موضوعات المقرر وقد تستخدم في موضوع ما لتنمية المهارات العقلية والعلمية والأتجاهات لدي المتعلمين ، وبما يتلاءم وطبيعة محتوى الموضوع. كما ان البعض ينقد طريقة الاستقصاء على أنها لا تحقق بعض الأهداف التربوية التعليمية، وقد يرجع هذا إلى أن بعض المعلمين قد تنقصهم الخبرة النظرية والعملية الكافية لتوجيه وإرشاد المتعلمين وترويدهم بالمعلومات الأولية التي تساعدهم في البحث والتنقيب والاستنتاج، كما ان بعض الوسائل والأدوات والمراجع والكتب التي يتطلبها التدريس وفق هذه الطريقة قد لا تتوفر في المدرسة، ما ينجم عدم القدرة على تطبيقها والوفاء بما يستلزمها لتحقيق الأهداف المرجوة من وسائل وأدوات تعليمية، هذا فضلاً عن أن الكتاب المدرسي يعرض المعلومات بكيفية قد لا تكون صالحة باستخدام هذه الطريقة التي تتطلب البحث والتقصي. وعلى الرغم من الانتقادات السابقة فإنّ العائد

منها يجعل التضحية في سبيل عارستها ولو جزئياً في بعض الموضوعات أمراً ضرورياً، ويبقى الحكم بالنجاح على استخدامها مرهوناً بكفايات المعلم ومهاراته والقدرة على معرفة ماذا يختار؟ ولماذا ؟

أما عن المراحل أو الخطوات التي يتضمنها الاستنتاج العلمي في البحث والتقصي فيمكن التخطيط له بالأتي :

- غديد المشكلة أو السؤال: إن الخطوة الأول للاستقصاء تبدأ عادة عوقف ينطوي على طرح مشكلة أو أسئلة أو إثارة بعض التناقضات التي تثير تفكير المتعلمين على نجو يضمن استثارة دافعيتهم واهتمامهم ويقودهم في البحث والتقصي لتلمس الحلول ... بعدها يسعى المتعلمون بتوجيه وإرشاد المعلم إلى تحديد المشكلة على نجو واضح وعدد الموقف على مختلف جوانبها وأبعادها وعلاقة هذه الجوانب مع بعضها بعضا، وإن عدم الشعور بالمشكلة وتحديدها بشكل واضح وعدد، سيجعل عملية الاستقصاء مبعثرة وهزيلة المردود في تقدمها وإنتاجها.
- فرض الفروض : الفروض هي احتمالات مسبقة أو حلول مقترحة أو إجابات أولية لسؤال أو مشكلة موضوع البحث.

إن مهمة اقتراح الفرضيات تقع على عاتق المتعلمين بتوجيه المعلم وعنايته، وهنا يتفحص المعلم مدى ارتباط الفروض بمحور المشكلة المطروحة للدراسة للتحقق من صحة الفروض. إن عملية التحقق من الفروض المقترحة تتطلب إجراءات عدة تسمى بعملية تحليل المعلومات والأدلة، ومن هذه الإجراءات مسألة الإلمام بالمعلومات والأدلة والحقائق وجمعها، وفي هذا الصدد يساعد المعلم المتعلمين عن طريق تحديد مصادر الخبرة في المراجع المختلفة التي يمكن أن يجدون فيها الأدلة والمعلومات التي لحتاجونها لما علاقة بالفرضيات، ثم تتبع بإجراء تحديد الأدلة والمعلومات التي يحتاجونها

للتأكد من صحة الفرضيات المقترحة ثم التأكد من مدى صحتها أو صدقها ودقتها العلمية عراجعتها ومقارنتها مع مراجع أخرى لنفس الموضوع.

وبعد الإجراءات التحليلية المتعلقة بصحة الفرضيات المقترحة تجرى عملية القبول أو الرفض في ضوء الأدلة التي سبق للمتعلمين أن قاموا بتحليلها.

تطبيق النتائج: وهذه هي غرة الجهود العلمية المبذولة في تتبع المشكلة وفي إنجاد الحل لها، أو في ضوء نتائج اختبار صحة الفروض يتوصل المتعلمون إلى استنتاجات أو تعميمات قائمة أساساً على محتوى الفرضيات المدعمة بالأدلة والبيانات، ثم العمل على تطبيقها في مواقف جديدة بينها وبين المشكلة التي كانت موضوع الاستقصاء تشابه كاف.

ثالثاً : استراتيجية التعليم الفردي

تؤكد البحوث النفسية والتربوية أهمية التعليم الفردي وتعده طريقة لإدارة عملية التعليم والتعلم وتنظيمها بحيث يندمج المتعلم في نشاطات تعليمية تناسب حاجاته وغوه العقلي، وأسلوب تعلمه. ان تفريد التعليم أو الاهتمام بالمتعلمين أفرادا لهم خصوصياتهم لم يكن وليد تطور تربوي معين أو فترة رمنية معينة، بل ان المربين أمثال سقراط (470 – 390 ق. م)، وأولاطون (470 – 340 ق. م) وأرسطو (384 – 322 ق. م) اهتموا بالفروق وأفلاطون (727 –347 ق. م)، وأرسطو (184 – 322 ق. م) اهتموا بالفروق الفردية وبضرورة التركيز على قدرات المتعلم باعتباره شخصية متميزة. وأن التعليم الفردي استخدم في التربية الإسلامية حيث ركز المربون المسلمون على العناية بكل متعلم وفق قدراته واستعداداته. كما وأن المتعلم النابغ لا يعلم بالأسلوب وبالمواد الدراسية التي يتعلم بها الأخرون، وكان من نتاج هذا التعليم العديد من العلماء المسلمين الذين قطعوا أشواطاً متقدمة في التعليم العالي الإسلامي، وهم في سن مبكرة من أمثال الغزالي (1068 –1111 م) العالي الإسلامي، وهم في سن مبكرة من أمثال الغزالي (1068 –1111 م)

لكل من القابس (1332 –1346 م)، وابن خلدون (936 –1012 م)، ومن خلال الأساليب التعليمية التي استخدمت عند العرب في تدريس علوم القرآن ان طريقة التعليم الفردي استخدمت مع التدريس الجمعي في أن واحد، حيث يوجه المتعلمون حسب الاستعدادات والقدرات، فكان المعلم يدرب المتعلمين على كيفية النطق السليم ثم يطلب من كل متعلم كتابة الايات الكريمة على لوح خاص ثم يستمع اليه بمفرده وهو يقرأ، وكان المعلم ينظر إلى عمل الجماعة ككل ثم يلاحظ عمل الفرد، وقد تجزأ بعض السور القرآنية إلى أجزاء ويطلب من بعض المتعلمين ذوي المستوى المتقدم ان يقدموا بحثاً أو دراسة حواله، ثم يتم مناقشتها أمام الجموعة.

ويبدو ان التعليم الفردي اصبح طريقة أرستقراطية مقصورة على أبناء الطبقات الحاكمة قبل تطور التعليم النظامي، فقد كان يعهد إلى مرب خاص عهمة تعليمهم، وهذا المربي لا يعنى الا بطفل واحد، يتتبع دروسه على سنوات متعاقبة، فيكيف وسائله ومتطلباته مع خصائص ذلك الطفل.

بدأ استخدام التعليم الفردي يتضاءل تدريجياً ويسود التعليم النظامي الذي يقوم على أساس التدريس الجمعي الحدد باهداف تتحقق من خلال وجود مناهج محددة وبأساليب محددة بالنظام المدرسي، غير ان الممارسة المطلقة للتدريس الجمعي في النظام المدرسي أدى إلى حالات فشل تثير القلق، والتي يمكن اجمالها بالأتي:

1. تزايد كبير في عدد المتعلمين الذين لا يمكنهم التكيف مع الأنظمة المدرسية. فالطلبة الأذكياء والمتفوقون يكملون المهمة التعليمية بسرعة وقبل غيرهم، مما يجعلهم يشعرون بضياع الوقت في انتظار الأخرين، وان طاقاتهم الكامئة وقابلياتهم لم تستغل على الوجه الاكمل في التعليم، اما المتعلمون البطيئون وذوي المستوى التحصيلي المنخفض فيشعرون بالإحباط والياس لعدم قدرتهم على فهم المهمات

التعليمية بنفس السرعة التي يعمل بها رفاقهم على الرغم من الجهود الكبيرة التي يبذلونها.

- 2. الفشل في استثارة دافعية المتعلمين غو التعلم، لكون المتعلم في التعليم النظامي لا يشعر بذاتيته فهو بجرد رقم بين بجموعة كبيرة من إعداد تتمثل بالمتعلمين الذين بجلسون في قاعة دراسية واحدة، ويعاملون وكانهم هياكل غطية تتشابه في كل شيء بدلا من معاملة كل واحد منهم على انه ذو غط فريد في شخصيته، ويتم اختبارهم لغرض تصنيفهم وليس لقياس غو كل واحد منهم، ومعرفة ما أحرزه من تقدم، ومدى إتقائه للمهمات التعليمية، وعلى هذا الأساس يصبح الدافع الأساسي للتعلم لدى المتعلمين هو الخوف من الرسوب أو الفصل من المدرسة ، في الوقت الذي يُعد تحقيق فهم الدرس وإتقائه وعارسته والنجاح فيه أقوى دوافع التعلم ومصدر الاستثارة الداخلية عند المتعلم .
- 3. الفشل في تحقيق هدف التربية بمساعدة المتعلمين على اكتساب أغاط السلوك المتوقع منهم عارستها في المواقف الحياتية المختلفة بحيث يصبحون قادرين على تحقيق التكيف الإنجابي المثمر مع أنفسهم ومع بيئتهم الاجتماعية والثقافية والطبيعية، تكيفا يعود عليهم وعلى بعتمعهم بالسعادة والفائدة، وفي هذا الخصوص يُذكر أن التعليم النظامي فشل في إعداد وتهيئة المتعلمين وإكسابهم المهارات الضرورية التي تحملهم قادرين على التكيف بفاعلية مع التطور والتغير السريع والمستمر للعلم والمفاهيم العلمية والتقنية .

ان تفاقم المشاكل التربوية وحالات الفشل في التعليم المدرسي أثار الباحثين في التربية وعلم النفس، وحفرهم على السعي نحو تطوير التعليم والاهتمام بالمتعلم بوصفه فردا له خصائص وميول واتحاهات وحاجات تختلف عن بقية المتعلمين، ولذلك تميزت بداية القرن العشرين بتطور الأفكار

التربوية الحديثة والأبحاث النفسية التي أكدت حقيقة أن المتعلمين يختلفون في قدراتهم على التعلم، وفي طرائق تعلمهم ودافعيتهم، و في مستوى تحصيلهم وإنجازهم. وأن المتعلم يجب أن يكون مركز العملية التعليمية ومحورها بدلا من المادة الدراسية والمعلم. وصاحب هذا التطور تنوع في أساليب التربية وتحديد استراتيجيات تنظيم التدريس وطرائقه. ويذكر (لومان، 1989) أن أكثر التجديدات التدريسية شعبية وتبشيرا بالمستقبل هي التعليم الفردي الذي اعتمد التقنية المعاصرة وقام على مبادئ التعلم السلوكي (4 : ص 175). وهكذا شاع واخذ يشق طريقه كطريقة حديثة في التعليم لإتاحة مريد من الفرص التعليمية للمتعلم عُكنه من التفاعل مع المادة التعليمية وفق ميوله وقدراته واستعداداته بإشراف المعلم وتوجيهه. ولكن أن هذا لا يعني بالضرورة ان الأفراد يتعلمون كلاً على انفراد، وبمواد دراسية مختلفة ومصممة خصيصاً لكل واحد منهم، واغا توضع الأساليب التدريسية والمواد الدراسية في إطار يتصف بالمرونة لتكون ملائمة وملبية لحاجات الأفراد المتباينة، إذ أن التعليم الفردي لا يعني بأن يقوم المعلم دائماً بالعمل مع طالب واحد، بل يركر إلى حد كبير على استقلالية المتعلم في التعلم بما يناسب طاقاته وقدراته وسرعته الناتية.

وهناك بعض الأسس والمبادئ التي يقوم عليها التعليم الفردي بشكل عِكن إيضاحها كالأتب:

1. ان الفردية بين المتعلمين تؤثر في غوهم التعليمي ومستوى تقدمهم التحصيلي، فلكل متعلم إمكانات معينة لاستيعاب محتوى المناهج وله سرعة معينة أيضاً. ويوضح (الوقفي وآخرون، 1979) ان المتعلمين لا يسيرون بسرعة واحدة في تعلم المواد الدراسية كافة، فقد يتقدم في مادة دراسية بينما لا يهتم باخرى، وقد لا يستفيد متعلم بطيء التعلم من وجوده مع مجموعة تفوقه في سرعة التعلم مما يوجب ان يكون لمثل هذا المتعلم منهج خاص لتعليمه (6: ص 161).

- 2. ان عدم تشابه الأفراد في خصائصهم النفسية أو الشخصية بحل لكل متعلم غطاً معيناً في التفاعل مع المواقف التعليمية. وفي عملية التفاعل هذه قد يجد المتعلم معنى معيناً في المواد الدراسية لا يجده غيره فيها، عا يبرر تفريد التعليم لإعطاء الصيغة الشخصية أو المعنى الذاتي للمعرفة المتعلمة.
- ق. يتعلم المتعلم من خلال الممارسة والخبرة والنشاط فهو مشارك وفاعل في التعليم وليس طرفاً مستقبلاً فقط. ولهذا فإن التعليم الفردي يقوم على أساس نقل محور العملية التعليمية من المادة العراسية والمعلم إلى المتعلم بحيث يصبح مسؤولاً عن تعلمه، وأقل اعتماداً على المعلم، وأكثر تفاعلاً مع المادة العلمية، وان ذلك يتم من خلال تهيئة الفرص له لاختيار النشاطات والخبرات التعليمية التي تتناسب مع قدراته واهتماماته، وعارستها بالأسلوب الذي يراه مناسباً له، وعلى وفق سرعته الذاتية، والاستمرار في تقويم أدائه بنفسه بهدف تحسينه والسعي غو وصول الأهداف الحددة له أن دور المعلم في التعليم الفردي مهم، يتمثل في التخطيط المسبق السليم للانشطة التعليمية والاختبارات التقويمية، وتصميم البيئة التعليمية اللازمة لتنفيذ الانشطة وعارستها من قبل المتعلمين، فضلاً عن توجيه المتعلمين وإرشادهم فردياً ومساعدتهم على تشخيص مواطن القوة والضعف لديهم، واقتراح أساليب معالجتها بغية تحسين أدائهم وتحقيق الأهداف والمعايير التي تشكل مستوى الإنجاز المطلوب.

ان بحمل البرامج المعتمدة على استراتيجية التعليم الفردي تحتوي على عناصر مشتركة هي:

1- مقدمة تصف الغرض من البرنامج وأهميته للمتعلم. وقد تحتوي على إرشادات توضح للمتعلم أسلوب دراسة البرنامج.

- 2- أهداف تعليمية محددة توضح للمتعلم نتائج التعلم المتوقع منه إكمالها، ويُعد تحديد الأهداف نقطة البدء في وضع أي برنامج لتفريد التعليم بحيث تتوافر مرونة كافية تناسب حاجاته وميوله، ويحد كل متعلم أهدافاً يستطيع إنجازها وأهدافاً تستثير دافعيته وقدراته، ومن الضروري تحديد أهداف التعليم وصياغتها بصورة يسهل قياسها كأداء سلوكي نهائي يسعى المتعلم إلى تحقيقه.
- 3- تشخيص فردي لحالة المتعلم قبل البدء في التعليم لتحديد خلفيته ومهاراته وخبراته السابقة التي يتم على أساسها تخطيط محتوى التعلم وأنشطته ونوعه ومستواه، ويكون هذا التشخيص باختبار عام يخضع له المتعلم قبل التعليم لتحديد مدى معرفته للمفاهيم والمهارات المنهجية التي سيجرى تعلمها.
- 4- عتوى تعليمي يتضمن نشاطات غتلفة تساعد المتعلم على تحقيق الأهداف التعليمية تتنوع في عمقها وصعوبتها بحيث بجد المتعلمون المتفوقون مادة تستثير قدراتهم المتفوقة، وبجد المتعلمون الأخرون مادة تناسب قدراتهم أيضاً. وهذا يتطلب تحليل المنهج الدراسي وإبراز أساسياته لتكون الحد الأدنى الذي يفترض تعلمه. ثم تحديد مستويات متقدمة لمفاهيم وقواعد ونظريات تستثير المتفوقين من المتعلمين وتشجيعهم على بذل جهود خاصة.
- 5- أدوات تعليمية متعددة ومعدات متنوعة تستخدم فردياً من قبل المتعلم لتنفيذ أنشطة الحتوى التعليمي.
- 6- أدوات قياس وتقويم تساعد المتعلم على معرفة مدى تقدمه في الدراسة نحو تحقيق الأهداف، وتوجهه باستمرار، وتشخص مواطن القوة والضعف لديه، وتعرفه على الأخطاء التي ارتكبها لكي يعدل من طرقه وبحد الأنشطة الإضافية على وفق النتائج التي حصل

عليها بواسطة هذه الأدوات. ولهذا فالتعليم الفردي يقدم تغذية راجعة من خلال أدوات التقويم.

لقد أكد العديد من الباحثين التربويين بضرورة توفير وسائل عديدة لإنجاح التعليم الفردي ومنها البدء بإعداد المعلم لهذا النوع من التعليم وجعله يكتسب كفايات التعليم الفردي، وهذه الكفايات تشمل المعرفة والفهم بالفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين، والتعامل معهم على وفق الفروق التي تميز بينهم، واستخدام الاختبارات التشخيصية والتقويمية لتحديد مستويات المتعلمين واعتماد هذه المستويات لتصميم البرامج والانشطة.

وفي ذلك يضيف (الوقفي وأخرون) إلى ان من الضروري ان يكون المعلم قادراً على اكتشاف ميول وحاجات وقدرات كل متعلم، ولديه القدرة على استخدام الوسائل الخاصة بإشباع هذه الحاجات. وكذلك ان تكون شخصية المتعلم هي المدف الذي يخطط المعلم لمساعدته على النمو المتكامل (6: ص 162).

وذكر (لومان، 1989) ان مسؤولية المعلم كبيرة في التعليم الفردي، فهذا النوع من التعليم يتطلب ضبطاً غير عادي من قبله ما يفرض عليه وضع حدود تسمح للمتعلمين ان يتمرنوا ضمنها على الاستقلالية والمسؤولية دون ان يتدخل في عملية التعلم، مما يتطلب صبراً كبيراً عراقبة المتعلمين وهم يتصارعون من أجل تعلم مهمة تعليمية يعرفها وبمكنه ان يعلمهم إياها وينقذهم بسرعة من المأزق الفكري الذي وصلوا اليه. وهذا يتطلب إعداد معلم يكون قادراً على الانتظار لاطول فترة محكنة قبل الكشف عن أفكاره الخاصة والتي تساعد المتعلم في التعلم (4 : ص 174).

ان توفير الإمكانات المادية الجيدة تعد أيضاً وسيلة أخرى من الوسائل الضرورية في إنجاح التعليم الفردي، وتتمثل الإمكانات المادية بالمرافق والمختبرات والورش التعليمية والمشاغل والقاعات الدراسية، وان تكون تلك المرافق كبيرة تساعد المتعلمين على القيام بالانشطة والمهارات والمشروعات المختلفة، ويفضل ان تصمم هذه المرافق عا يتلاءم والتعليم الفردي بحيث تسمح

بالخصوصية التامة للمتعلمين الذين بحتاجون إلى التركيز أثناء التعلم. وبمكن أيضاً تخصيص مساحات صغيرة تكفي لمتعلمين اثنين أو أربعة للعمل مع بعضهم بحيث يتمكنون من التفاعل والحديث فيما بينهم دون التأثير على المتعلمين الذين بحتاجون إلى التعلم بمفردهم، وتخصص المساحة الكبيرة لتلك المرافق للالتقاء بكل المتعلمين عندما تكون المهمة التعليمية مناسبة لهم جميعاً، وتتطلب منهم المشاركة والمناقشة الجمعية.

ويعد توفير وسائل تعليمية متعددة من أدوات ووسائل وآلات تعليمية مناسبة ضرورية أيضاً لإنجاح التعليم الفردي، وقد يكون تقديم هذه الوسائل بصورة برامج خاصة تعرض بواسطة الآلات التعليمية كالحاسوب مثلاً، أو بصورة بحمعات ورزم تعليمية أو على شكل تعيينات. ويؤكد (ريان، 1984) على أن تكون هذه الوسائل سهلة الاستعمال وبسيطة بحيث يتمكن المتعلم من الرجوع اليها واستخدامها بمفرده (23 : ص 163).

ومن الوسائل الأخرى التي تساعد على إنحاح التعليم الفردي توفير مرونة كافية في النظام التعليمي بحيث يسمح للمتعلمين اختيار الأنشطة التي تناسبهم، وتنظيم الوقت المستغرق في التعليم الفردي بما ينسجم وسرعة المتعلم الذاتية ومقدرته على إنمام المهمة التعليمية المراد تعلمها.

وعلى الرغم من ان التعليم الفردي يحقق مزايا كثيرة في بحال بناء ذاتية الفرد من شعور بتحمل مسؤولية التعليم، والحافظة على استقلالية المتعلم واحترام ذاتيته، فإن هذا التعليم واجه اعتراضات من قبل التربويين، ومنها ان هذا التعليم يهمل غايات التربية الاجتماعية التي تؤكد أهمية العمل الجماعي والتحلي بالقيم الاجتماعية، ومن ان هذا التعليم غير مرغوب فيه لانه يؤدي إلى الأنانية والتركيز على الذات. ويوصف هذا التعليم بأنه طريقة تفتقر للواقعية لانها تترك المعلم مع أكوام من الأوراق والأعمال المكتبية اللازمة لمتابعة متعلمي الصف الواحد الذين يعملون بأماكن ومراحل تعليمية مختلفة، ويستخدمون مصادر وأنشطة مختلفة، كما انه

يتطلب قدراً كبيراً من التخطيط الدقيق والوقت الكافي في إعداد المواد التعليمية التي تقود المتعلمين خلال أعمالهم التعليمية، وبالشكل الذي يضمن عملية التخطيط تحديداً دقيقاً لكل من الأهداف التعليمية، وحاجات المتعلمين وخصائصهم، والقرارات الواجب اتخاذها من قبل المعلم والمتعلم، والخطوات الواجب اتباعها أثناء دراسة المادة التعليمية، وبربحة الزمن اللازم لذلك، والتغذية الراجعة بشكل مناسب، وأساليب التقويم لنتاجات التعلم المتوقعة. ومن هذا كله يتضح ان المعلم يبذل جهداً شاقاً ووقتاً طويلاً في الإعداد للتعليم الفردي، إلا ان مجمل هذه الانتقادات لا يقلل من قيمته في بناء ذاتية الفرد واستقلاله وتنمية عمل المسؤولية في التعلم والعمل.

وانطلاقاً من الأسس والمبادئ التي تقوم عليها استراتيجية التعليم الفردي ظهرت طرائق عديدة في التعليم الفردي منها:

- 1 التعيينات الفردية .
 - 2 التعليم المبرمج.
- 3 الوحدات النسقية أو الجمعات التعليمية.
 - 4 الحقائب التعليمية.
 - 5 الحاكاة واللعب .
 - 6 التعليم عساعدة الكمبيوتر.

وعلى الرغم من الاختلاف بين الإجراءات والتحركات التعليمية لكل طريقة من الطرائق السابقة عن الاخرى، الا انها تتفق جيعاً على هدف واحد وهو تحقيق تعليم يؤكد على إيجابية المتعلم ويراعي خصائصه الفردية فضلاً عن اشتراكها بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من طرائق التدريس، ونورد هنا طريقتان تتناول كل واحدة منها الإجراءات والتحركات التعليمية لاستراتيجية التعليم الفردي بشكل غتلف وهما:

- أ طريقة التعيينات الفردية .
 - 2 طريقة التعليم المبرمج.

1 - طريقة التعيينات الفردية

ان للتعيينات جذوراً تاريخية بعيدة وان كانت غير مباشرة محتدة إلى التربية الإسلامية إذ كان الشيخ يكلف المتعلمين بحفظ مقدار معين من القرآن الكريم حسب قدرات كل منهم واستعداداته ومعلوماته السابقة، ولا يعود المتعلم إلى الشيخ الا ليقرأ ما حفظه أمامه، وعندئذ يلاحظ عمله فضلاً عن النظر إلى عمل الجماعة الكلي، وقد يجزئ بعض السور القرآنية الكريمة إلى أجزاء ويطلب من بعض المتعلمين ذوي المستوى المتقدم ان يقدموا بحثاً أو دراسة عنها، ثم يناقشها أمام الجموعة.

ومع ظهور المدارس تأكد حفظ المتعلمين وتلقينهم إذ كان إتقان المادة الدراسية هو الهدف الأول من التعليم فأصبحت التعيينات أو الواجبات جزءاً رئيساً من العملية التعليمية فلا تخلو عملية تعليم صفى منها لتعزيز وحفظ ما يتم تعلمه في الصف.

أساء المعلمون استخدام التعيينات أو الواجبات، إذ كان يتم بشكل تلقائي دون تخطيط مسبق مع عدم الاهتمام بتوجيه المتعلمين أو إرشادهم إلى كيفية التنفيذ ودون الانتباه إلى تحديد نتائج التعليم المختلفة التي يهدف اليها من خلال تلك التعيينات مع إهمال الفروق الفردية بين المتعلمين فأصبح تعلمها آلياً لا معنى له.

لقد غيرت بداية القرن العشرين بتطور التربية وتبلور نظريات التعلم والأفكار التربوية التي ركزت على جعل المتعلم محور العملية التعلمين بختلفون في التعلمين بختلفون في قدراتهم وقابليتهم وطرائقهم الخاصة في التفكير والتعليم والتدريب ومستوى تحصيلهم وإنجازهم.

وصاحب هذا التطور تنوع أساليب التربية وتجديد طرائق التدريس ووسائل التدريب وتقنياته ويذكر (لومان 1989) ان أكثر تلك التجديدات

شعبية وتبشيراً بالستقبل هو تفريد التعليم Individunlized Instruction (4: ص 175).

لقد دخلت التعيينات في بداية القرن العشرين مرحلة جديدة إحدى الحاولات الأولى لمقابلة حاجات التعليم الفردي والتي في ضوئها طور الكثير من أساليبه بالاستعانة بالمعامل أو الورش التربوية والمختبرات والوسائل التعليمية المتنوعة -ما أمكن- مع توافر المعلم موجها ومرشداً وناصحاً خلال عملية التعليم به.

كان السبق في تطوير طريقة التعيينات للمربية Helen Parkhrust إذ طبقتها في مدينة Dalton من أعمال ولاية Massachn Settas عام 1920 حيث قامت بتجريب طريقة التعيينات بإحدى المدارس الثانوية. وقد نححت هذه الطريقة نجاحاً منقطع النظير فانتقلت إلى انكلترا سنة 1922 وانتشرت في مدارسها، كما نقل كتاب Helen (التربية على طريقة دالتن) إلى تسع عشرة لغة وقد انتشرت هذه الطريقة بسرعة كبيرة في جميع أنحاء العالم تقريباً مثل انكلترا، فرنسا، المانيا، روسيا، الصين، الهند، اليابان.

وترى (سترانج) ظهور جهود منظمة بعد الحرب العالمية الثانية ولأكثر من خسين سنة تستند إلى التقدم العلمي والتكنولوجي والأبحاث التربوية والنفسية لتعديل التعيينات وتطويرها، وما بدأت به من التركير على تفريد التعليم لزيادة فرصة العمل والمثابرة والاهتمام والابتكار.

فأغرت هذه الجهود بظهور الكثير من المستحدثات التعليمية ذات الفاعلية في مجال التعليم الفردي كالمقررات الدراسية المصغرة Instructional packages والتعليم بالوحدات النسقية والجمعات Modules .

تعد التعيينات من الطرائق الفردية الشائعة وهي تساعد على وضع كل من المعلمة التعليمية /

[°] وتدعى طريقة دالتن أو طريقة المامل.

التعلمية، فالمعلم يخطيط وينسق ويقوم ويوجه، والمتعلم يبذل الجهد بالقدر والسرعة المناسبين، ويشترك والمعلم في اتخاذ القرارات (2 : ص 164).

تتباين أشكال التعيينات في التربية الحديثة فهناك:

- 1 التعيينات المنزلية : وهي تتكون من تدريبات ومهام مكملة للمادة التي سيعطي المعلم بخصوصها تعليماً Instruction في الصف، بطلب وبتوجيه منه.
- 2- التعيينات المنزلية التحضيرية: وهي تتكون من تدريبات ومهام مكملة يقوم العلم بإعدادها على شكل أسئلة يوجه الطلبة إلى الإجابة عنها قبل ان يعطي درسه، وبناءً عليها يقوم بالإعداد والتحضير المسبق للدرس.
- 1. التعيينات التعليمية/ التدريبية التدريبات ومهام يقوم العلم أو أي وهي تتكون من محتوى تعليمي وتدريبات ومهام يقوم العلم أو أي جهة مسؤولة عن التربية والتعليم بإعدادها للمتعلمين للتدريب في ضوئها فرديا وفق سقف زمني معين محد، تكون في صورة كتيبات أو كراسات تعليمية/ تدريبية مطبوعة أو صفحات عمل Work Sheets وتؤكد الاتجاهات العلمية العالمية العالمية العالمية العليم والتدريب التي تمثل إحدى الطرائق الفردية الحيوية .

لقد أكد العديد من التربويين أهمية التعيينات كطريقة فردية لما تتمتع به من مميزات تربوية منها:

- الطريقة بإعطاء حرية للمتعلم بالعمل وتكفل له السير وفق استعداداته وقابلياته وتسمح له بالتنقل واختيار ما يلائمه من النشاطات المتضمنة في التعيين.
- 2- تهيئ للمتعلم الفرصة في ان يشترك اشتراكاً إيجابياً في عملية التدريب وبذلك تنمو شخصيته ويتعلم بالقدر الذي تسمح به قدراته، ويتقدم بالسرعة التي تناسبه والتي يتطلبها إتقان المهام وتحقيق الأهداف.

- 3- تراعي هذه الطريقة الفروق الفردية إذ انها تراعي كلاً من المتعلم الذكي والمتوسط، لكونها الطريقة التي تسمح للمتعلم بالسير في دراسته بالسرعة التي تناسب قدراته، وبشكل نشط وإنجابي على نحو يساعد على النمو المتكامل في جوانب شخصيته.
- 4- تهيئ هذه الطريقة المتعلم على تقدير المسؤولية والاعتماد على النفس والتفكير في المهمة المنتجة والوفاء بالوعود في إنجاز المهام، فهي تحدد المهام للطالب ثم تترك له الحرية لإثبات كفاءته في إنجازها في الوقت المعين، وتكون وظيفة المعلم هنا الإرشاد والتوجيه. وذكر (عزيز، 1985) " ان اعتماد المتعلم فردياً على مواد مطبوعة توفر له الفرصة للتدريب على أداء المهام وتقلل من اعتماده على معلمه وتزيد من شعوره بالمسؤولية والاعتماد على النفس (14: ص 227).
- 5- تدرب هذه الطريقة المتعلم على ممارسة عمليات عقلية ذات أهمية في عقيق نتاجات تعليمية متنوعة.
- 6- تعود المتعلم على البحث والتقصي من خلال رجوعه لمختلف المصادر من كتب وخرائط وأطالس ووسائل تعليمية للاستفادة منها في إنجاز التعيين، وأشار (الريان، 1984) "ان التعيين الجيد يشمل المراجع والمصادر المنوعة اللازمة لدراسته، كما يفضل ان توجد مستويات مختلفة لمذه المراجع تسمح لمختلف المتعلمين بالاستفادة عما يقرؤون " (23: ص 248).
- 7- لم تهمل هذه الطريقة الروح الاجتماعية والتعاون بين المتعلمين، فهم يؤدون الكثير من المهام بصورة متقاربة، ويؤكد (ريان، 1984) ان فرص التعاون بين المتعلمين الذين يعملون في تعيين واحد قائمة أثناء تواجدهم بشكل متقارب، إذ يتشاورون في أفضل الطرائق وأنسب جوانب المادة العلمية اللازمة لإنجاز التعيين كما ان اشتراكهم ضمن مجموعة واحدة بالتدريب والتعليم الفردي تؤدي إلى اكتسابهم

مهارات اجتماعية كالتعاون والانسجام والتفاهم والموضوعية واحترام رأي الأخرين (23 : ص 247).

ان التعيينات طريقة فردية في التدريس تهتم بتحقيق الكثير من الأهداف التربوية باختلاف أشكالها وصورها فمنها ما يؤكد أهمية مهارات عملية واكتسابها، ومنها ما يؤكد تحقيق مهارات معرفية.

الا ان بحمل تلك التعيينات على اختلاف أهدافها تحتوي على عناصر أساسية مشتركة هي :

- ا- مقدمة تحدد الفكرة الرئيسة للتعيين وتوضح أهميته للمتعلم وتعمل على إثارة اهتمامه عن الموضوعات والمهارات المراد تغطيتها، وعن النشاطات التي ينبغي له القيام بها.
- 2- تحديد أهداف تعليمية يتضمنها التعيين في ضوء أهداف المواقف التعليمية على ان يراعي فيها الوضوح والصياغة السلوكية الجيدة، وتعد عملية تحديد الأهداف هي نقطة البدء في وضع أي تعيين لتستثير دافعية وقدرات كل متعلم إلى ان يتمكن من تحقيقها.
- 3- اختيار محتوى التعيين ونشاطاته ليتضمن نشاطات كتابية، عملية وميدانية على نحو ييسر توظيف التعيين في خدمة الأهداف التي أعدت والمهام المطلوبة على نحو متدرج مع مراعاة الوقت المخصص للتعليم والتدريب والتنوع في عمقها وصعوبتها ليجد المتعلمون المتفوقون مادة تستثير قدراتهم ويجد الأخرون ما يناسب قدراتهم أيضاً.
- 4- تضمين التعيين تعليمات تيسر على المتعلم الرجوع إلى مختلف المصادر والكتب التي تسهل إنجاز المهام المطلوبة بشكل فردي.
- 5- توفير مواد ووسائل وأجهزة تعليمية مناسبة تستخدم فردياً من قبل المتعلم لتنفيذ الأنشطة المتنوعة على ان يستفيد منها في تعلم التعيين وتكون في متناول يده. ويؤكد (ريان، 1984) ان تكون

هذه الوسائل سهلة الاستعمال وبسيطة ليتمكن المتعلم من الرجوع اليها واستخدامها عفرده (43 : ص 163).

6- أدوات تقويم وقياس ذاتية عارسها المتعلم عند إنجاز المهام المقررة في ذلك التعيين لمعرفة مدى تقدمه في الدراسة نحو تحقيق الهدف، واكتشاف مواطن القوة والضعف لديه، إذ من الضروري تضمين صفحات العمل وكراسات التدريب الفردية أدوات تقويمية عيب المتعلمون عليها فرديا، الا ان هذا لا يعني عدم متابعة المعلم لتلك الإنجازات، ويرى (بلقيس، 1991) تخصيص المعلم بعض وقته للاطلاع على نتائج ذلك التقويم للتعرف على إمكانات المتعلمين وحاجاتهم الفردية والمشتركة (2: ص 180).

لقد واجهت التعيينات كطريقة فردية في التعليم عدداً من الانتقادات التي اثارها بعض التربويين نتيجة لاصطدامها بالنظام التقليدي، فقد ذكر (ريان، 1984) ان نظم الدراسة في مدارسنا ومعاهدنا لا تسمح باتباع هذه الطريقة بصورتها الاصلية (23، 248).

وذكر (بلقيس، 1991) ان فائدة هذه الطريقة قليلة إذا ما استخدمت في الصفوف العادية لاردحامها بالمتعلمين عا يقيد حرية المتعلم، ويصعب على المعلم متابعتهم وتوجيههم، وبكونها منهكة للمعلم فهو يعد التعيينات بمختلف صورها، ويخطط مسبقاً للانشطة التعليمية والاختبارات التقويمية، ويصمم البيئة التعليمية اللازمة لتنفيذ المتعلمين الانشطة وعارستها، فضلاً عن توجيههم وإرشادهم فردياً لاكتشاف مواطن القوة والضعف لديهم واقتراح أساليب معالجتها بغية تحسين أدائهم وتحقيق الأهداف والعابير التى تشكل مستوى الاداء المطلوب (2، ص 162).

لقد أكد العديد من التربويين ضرورة تذليل الصعوبات التي تواجه تنفيذ هذه الطريقة وتوفير وسائل إنحاح التعليم بها في ظل المرسة التقليدية، فيرى (بلقيس، 1991) إمكانية استخدامها في صفوف المرسة

التقليدية عندما تتوافر الشروط والإمكانيات المادية والتنظيمية اللازمة لإنجاحها ومنها إمكانية التنسيق والتعاون بين المعلمين والجهات المسؤولة بتنظيم ما كتاجه هذا النوع من الطرائق الفردية من مواد ومستلزمات (2 : ص 157 – 158)، مع إمكانية تقسيم المنهج على عدة موضوعات رئيسة، ثم يقسم كل منها على موضوعات فرعية تنظم بشكل تعيين مستقل يتضمن المدف والختوى التعليمي والاسئلة الجيدة مع ذكر المراجع والخرائط والأطلس والنشرات التي من الممكن أن يستعين بها المتعلم في دراسة التعيينات التي تصممها جهات عن التربية والتعليم مراعية الربط بين مواضيع التعيينات المختلفة في المادة الواحدة. ويرى (ريان، 1984) أن الأساس الأول لضمان المختلفة في المادة الواحدة. ويرى (ريان، 1984) أن الأساس الأول لضمان أن يكون التعيين متصلاً باهتمامات المتعلمين ومناسباً لمستوياتهم والوقت المخصص للدراسة (23 : ص 248)، مع ضرورة توافر المرونة الكافية في النظام التعليمي الحالي لتنظيم الوقت كا ينسجم وسرعة المتعلمين الذاتية وقدرتهم على إتمام المهام التعليمية المراد تعلمها من خلال التعيينات مع السماح لهم باختيار الانشطة التى تناسبهم.

ولعل من أبرز وسائل إنحاح التعليم بهذه الطريقة في المدارس التقليدية هو إعداد المعلم الكفء عا مجعله يكتسب كفايات التدريس الفردي، فأشار (بلقيس، 1991) إلى ان من الضروري البدء بإعداد المعلم القادر على المشاركة في إعداد مواد تعليمية فردية ترتبط بأهداف تعليمية ذات صلة بالكتاب المدرسي المقرر وذات صلة بالمهام السلوكية المراد تنميتها عند المتعلمين مع مراعاة ان تكون مضامينها مثيرة لاهتماماتهم ومحتعة لهم وتسمح بتنمية مهارات التفكير التحليلي والتركيبي والتقويمي، مع ملاءمتها المستوياتهم وخلفياتهم (2: ص217)، وأضاف (لومان، 1984) من الضروري ان يتحلى المعلم ممثل هذا النوع من الطرائق بالصبر والأناة عند مراقبة المتعلمين وهم يتصارعون من أجل تعلم مهارة يعرفها، ويبحثون عن

إجابة يعلمها (4 : ص 174). كما ان المعلم كتاج إلى مهارة في إنتاج وسائل تعليمية مختلفة الأغراض بتكاليف رخيصة لتوظيفها بفاعلية لمثل هذا النوع من التعليم، وهذا يتطلب إعداد معلم يكون قادراً على الإلمام بالخامات المتوافرة في البيئة واستخدامها بفاعلية في إنتاج المواد والوسائل التعليمية التي كتاج اليها هذا التعليم، وعموماً يرى التربويون اننا إذا أردنا من المعلم ان يراعي استخدام المستحدثات التربوية في تدريسه فيجب إعداده لذلك في مؤسسات الإعداد والتدريب حتى يكتسب المهارات والعادات والأساليب اللازمة لاتباع الطرائق الفردية المتنوعة. وهنا نؤكد ضرورة أن يُعد المعلم ويدرب وفق استراتيجية تفريد التعليم والتدريب ليكون مؤهلاً بالدرجة الكافية للتدريس في ضوئها.

2 - طريقة التعليم المبرميج

بالنسبة للتطور التاريخي للتعليم المبرمج فليس لهذا الفرع الناشئ من التعليم تاريخ طويل وان كانت المبادئ السيكولوجية التي يرتكز عليها قديمة، إذ يرجع إلى سقراط الذي استخدم الطريقة التوليدية القائمة على الحوار والتفاعل مع تلامذته خطوة بخطوة مع استخدامه بطريقة غير مباشرة للتغذية الراجعة، وقد أرجعها البعض إلى أفلاطون في انتهاجه منهج الحاورة في (الحاورات) واشتراك المتعلم في الرأي وتوجيه الأسئلة اليه وتلقي الاجابة منه بصورة فورية، فالجديد في التعليم المبرمج هو الانتقال من بحال الأفكار والمبادئ النظرية إلى التجريب المنهجي، وقد طبقته منتسوري في تصميم برامج تعليمية للأطفال من خلال النشاط.

وفي عام 1925 اخترع عالم النفس الأمريكي (برس) آلة صغيرة للتصحيح الذاتي ذات اجابات متنوعة بمعنى أن الشخص الممتحن هو الذي يصحح اختباره بنفسه ولكنه صممها فقط لتصحيح بعض الاختبارات النفسية الخاصة ولم يفكر فيها على أنها جزء من البربحة.

ويعتبر عالم النفس الأمريكي سكينر Skinner المولود في عام 1904 مؤسس التعليم المبرمج، فلقد اهتم في بداية أعماله بإجراء تجارب الاشراط على الحيوانات ثم توسعت لتشمل الاشراط اللفظي، ولقد وضع هو ومساعده برناجاً يعرف باعمه، وظهر له أول مقال حول علم التعلم وفن التعليم في بحلة هرفارد التربوية عام 1954، ومقاله الذي أحدث تأثيراً أكبر كان بعنوان ((الآلات التعليمية)) الذي نشر بمجلة العلوم، وفي عام 1961 أخرج هو ومساعده هولاند برناجاً بعنوان (تحليل السلوك)، ولقد اهتم سكينر بما يعرف باسم الاشراط الاجرائي (Operant Conditioning)، واعتبر التعزيز أي المكافأة التي بحصل عليها الكائن الحي هي المسؤولة عن حدوث التعليم، ومن بين النتائج المامة التي توصل إليها أن التعزيز المباشر أفضل من التعزيز البطيء.

ولقد شهدت الولايات المتحدة الأمريكية – منذ عام 1958 – تطوراً كبيراً في بحال الدراسات والتطبيقات الخاصة بالتعليم المبرمج ووصلت هذه الحركة إلى استخدام العقول الالكترونية ولقد كثرت المقالات والأبحاث والدراسات فيه.

ولم يقتصر التعليم المبرمج على الولايات المتحدة الأمريكية بل طبق في انكلترا وألمانيا وكثير من الدول الشرقية، واتسع نطاق استخدامه، إلا أن نطاق استخدامه في التعليم الدراسي ما يزال يلقى المقاومة. وعلى أية حال عكن تطبيق هذا المنهج عندما تتوفر امكانيات التجريب والضبط التجريبي وبالتالي يسهل عمل البربحة في المواد التي تتطلب اكتساب المعارف أو الحقائق والمعلومات أكثر مما تتطلب المهارات اليدوية أو العقلية أو الاتجاهات وينتج من المواد التي تتطلب الفهم أكثر مما تتطلب الحفظ والتذكر.

مفهــوم التعليــم المبرمــــج (Programmed Instruction):

يرى وليم شرام أن التعليم المبرمج هو ذلك النوع من الخبرة التعليمية التي يحل فيها برنامج محل المعلم، فيقود المتعلم إلى مجموعة من السلوكيات

المقصودة والمتابعة بشكل يجعل من الذاتي الذي يأخذ فيه المتعلم دوراً الجابياً وفعالاً ويقوم فيه البرنامج بدور الموجه نحو أهداف معينة (1 : 186).

أسس التعليم المبرمج:

- 1 تحديد الاهداف التي من اجلها يعد البرنامج ، بحيث تكون الاهداف واضحة و عددة ومفصلة .
- 2- معرفة مستوى المتعلمين الذين سيدرسون البرنامج بحيث لا يكون شديد الصعوبة او السهولة في أي مرحلة من مراحل التعليم المختلفة.
- 3- عليل المادة التعليمية إلى وحدات صغيرة متسلسلة ومتدرجة وفق نسق ييسر على المتعلم فهمه واستيعابه ووضع خطوات التقويم والتغذية الراجعة.
- 4- التصميم (التركيب) ويقصد به إيجاد بحموعة من الانشطة التعليمية في احدى وسائل عرض البرنامج التعليمي من كتب أو آلات وأجهزة تعليمية، ومنها أجهزة الكمبيوتر الحديثة أو إحدى الأجهزة السمعية البصرية أو البصرية، وبما يتناسب مع خصائص المتعلمين ومع الحاجات التعليمية والأهداف التي تم وضعها.
- 5- إثارة اهتمام المتعلمين ورغبتهم في العمل والحافظة على انتباههم بشكل دائم للبدء في سير التعلم.
- 6- تعزيز المتعلم فورياً عقب كل خطوة ناجحة وتوجيهه إلى ما ينبغي
 أن يعمل في حالة الإخفاق من خلال التغذية المرتدة.
 - 7- تقدم المتعلم في البرنامج بخطى صغيرة.
- 8- نروع استجابة المتعلم إلى الصحة غالباً والإقلال من معدل الاستجابات الخاطئة عا يؤدي تدريجياً إلى إمكانية تلاشيها.

أنماط التعليم المبرمسج:

للتعليم المبرمج غطان رئيسيان من البرامج يختلفان في الطريقة وأسلوب تقديم مادة التعلم إلى المتعلمين، مع أنهما يتفقان في أن كليهما يعد عثابة تطبيق للتعلم الذاتي وهما:

- 1 البرامج الأفقية Linear Progams
- 2 البرامج المتشعبة Branching Programs

إلا أن خطوة السبق في هذا الجال تعود إلى غط برسي وجهازه البسيط في التعليم، وإن لم يلق النجاح إلا أنه من الضروري التوقف عنده للتعرف على بدايات الأجهزة التعليمية.

إن غط برسي Pressey يتكون من آلة بسيطة تعرض فيها معلومات في خطوات ثم أسئلة لاكتشاف مواطن القوة والضعف في التعلم حيث عنح المعلم فرصة تقديم نفسه ذاتياً باستخدام آلة التعلم عن طريق الضغط بواسطة قلم مدبب في واحد من الاختيارات المتعددة الاجابة للسؤال والذي صممت على شكل فنجان موجودة أمام السؤال في اللوحة، وقد يكون السؤال ذا ثلاث أو أربع بدائل، وإذا كانت الإجابات خاطئة فإنّ القلم لا يدخل في الفتحة المخصصة له إلا في حالة الاجابة الصائبة وحدها، والشكل (13) يبيّن تصميم الألة التعليمية لبرسي.

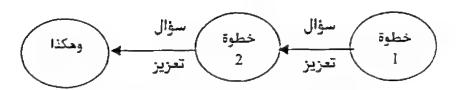
بدائـل	فقرة تعليمية
0000	ســـؤال ؟

شكل (13) يمثل آلة بريس التعليمية

والآن ننتقل إلى الأغاط الرئيسة المعتمدة في تصميم برامج التعليم المبرمج وهي :

1: البرامج الأفقية:

أو النمط المستقيم أو غط الخطوات القصيرة، وتعرف بالبرامج الخطية أو النسقية، ومنها تقسيم المادة التعليمية إلى خطوات صغيرة متتالية تتكون كل خطوة من عبارة أو جملة أو جملتين تنتبي بسؤال ذي علاقة مباشرة عا طرح في الخطوة السابقة، بحيث ييسر على أغلبية المتعلمين الإجابة عليها، إذ إن الهدف من السؤال هنا ليس اختبار المتعلم بل مساعدته من خلال التعزيز الفوري لإجابته، والذي يتمثل في مقارنة المتعلم لإجابته بالإجابة الصحيحة الموضوعة في أسفل السؤال أو إلى إحدى جانبيه، ويتلو ذلك خطوة أخرى تحتوي على فقرة معرفية جديدة فسؤال ثم تعزيز وهكذا حتى نباية البرنامج، والتعزيز للاستجابة يثبت من خبرة المتعلم وأحياناً يعطي البرنامج للمتعلم تلميحات تساعد على الإجابة مثل الحرف الأول من الإجابة غاشياً لفشل المتعلم ومواجبته لصدمة إذا ما تكررت قد توقف تفاعله مع البرنامج وتفشله والشكل —14 — والمثال التطبيقي الذي يليه يوضح البرامج الغطية (الخطية) في التعليم المرمج .



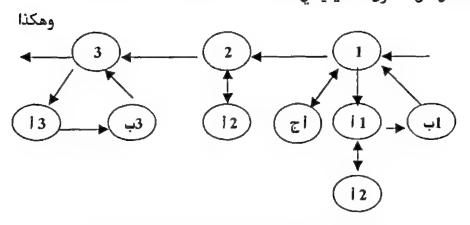
شكل - 14 - يوضح البرامج الأفقية في التعليم المبرمح

والأن اليك المثال التطبيقي الأتي من مادة العلوم في المرحلة الابتدائية :

برنامج لخمس خطوات – وسبعة مفاهيم رمزية	
ا : يتركب جسم الإنسان من عدة أجهرة، منها الجهاز المضمي الذي يتكون من جزءين رئيسين هما القناة المضمية – وملحقات القناة المضمية ان للإنسان جهاز هضمي يتكون من جزءين رئيسين هما : 1	القناة المضمية ومــــــــــــــــــــــــــــــــــــ
عبد العداد المستميد في جسم الرسان من الفك العلوي والفك السفلي والشفتين والأسنان واللسان. للإنسان فم يتكون من الفك العلوي و الفك	السفلي السفلي اللبنية
وتعرف بالأسنان اللبنية وعددها عشرون سناً. تعرف الأسنان عند الإنسان في مرحلة الطفولة بالأسنان إن عدد الأسنان اللبنية سناً . 5 : إن الأسنان اللبنية تبدأ بالتساقط التدريجي ابتداء من السنة	عشرون
السادسة من العمر لتظهر مكانها الأسنان الدائمة وعددها اثنتان وثلاثون سناً. عند تساقط الأسنان اللبنية تظهر مكانها الأسنان إن عدد الأسنان الدائمةسناً .	الدائمة اثنــــتان وثلاثون

2: البرامج المتشعبة:

هي تلك البرامج التي ابتكرها كراودر وتسمى بالبرنامج المتفرع أو الجوهري Intrisic، وفيها تحتوي الخطوات أو البنود على قدر من المعلومات أكبر ما تحتويه نظيرتها (برنامج سكينر الخطية)، ويعقب كل خطوة سؤال اختيار من متعدد مرتبط بالمعلومات التي عرضها، وفي حالة اختيار المتعلم الإجابة الصحيحة يتحصل على تعزيز فوري يوجهه للانتقال إلى الخطوة الثانية، اما في حالة اختيار المتعلم إجابة خاطئة فالبرنامج يوجهه إلى معلومات فرعية ليصحح الخطأ من خلال عدة خطوات أخرى تحتوي على معارف إضافية أو مبسطة للخطوة التي أخطأ فيها، وعندما ينتهي من ذلك يعود المتعلم إلى البرنامج الأصلي أو ينتقل إلى تسلسل آخر مناسب. والشكل يعود المتعلم إلى البرنامج المتشعبة في التعليم المبرمج والتي تختلف عن البرامج الخطية في كون التعزيز قد يكون غير مباشر في حالة الخطأ وتوجيهه إلى خطوة أخرى تصوب الخطأ، وعموماً فإنّ التعزيز في كلا البرناجين لا يسمح خطوة أخرى تصوب الخطأ، وعموماً فإنّ التعزيز في كلا البرناجين لا يسمح تصويبه للخطأ الملاحظ لديه، وإن التقويم الذاتي الذي يقوم به المتعلم أفضل من الطرق التقليدية في ذلك.



شكل - 15 يمثل البرامج المتشعبة في التعليم المبرمج

تطبيقات عمليلة

تدريب - 1 -

اختر موضوعاً من مادة تخصصك، واختر طريقة التدريس التي ترى أنها مناسبة لذلك الموضوع، ثم علل لما تقول.

تدريب - 2 -

ناقش العبارة التالية:

(ليس هنالك طريقة فضلي لتدريس مختلف الموضوعات والمواد الدراسية).

التدريب - 3 -

قارن بين طرائق التدريس على ضوء الأبعاد الموضحة بالجدول:

التعيينات	الاستقراء	العمـــــل	التعليم	الخاضرة	العرض	المناقشة	الطريقة
الفردية		التعليمي	البرمج		العملي	الجماعية	
		الجماعي					
							الأبعاد
							دور المعلم
							دور التعلم
	·						مزاياها
							عيوبها
							إمكانسية
							الاستخدام
							مـــبررات
							الاختيار
			·				خــرجات
							التعـــلم
							والتعليم

مراجع الفصل الرابع

- 1- إبراهيم بسيوني عميره وفتحي الديب. تدريس العلوم والتربية
 العملية. ط 10، دار المعارف القاهرة، 1983 .
- 2- أحمد بلقيس. تكييف التعليم لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
 رسالة المعلم الاردنية، العدد 1 و 2، 1991.
- 3- أحمد خيري كاظم وسعد يس زكي. تدريس العلوم. دار النهضة
 العربية ، القاهرة.
- 4- جوزيف لومان، اتقان اساليب التدريس، ترجمة حسين عبد الفتاح.
 مركز الكتب الاردنية ، عمان، 1989 .
- خيري على إبراهيم. المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق. دار المعرفة ، الاسكندرية ، 1990 .
- 6- راضي الوقفي وآخرون، التخطيط الدراسي، ط2، خلو من اسم
 جهة النشر والبلد الذي طبع فيه، 1979.
- 7- رمضان القذافي. علم النفس التربوي. ط 2، دار الكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية ، 1997.
- 8- سعد خليفة المقرم، بعض المبادئ في طرق التدريس العامة. الدار
 الجماهيرية للنشر والتوزيع والاعلان، 1987.
- 9- سعدون لفتة موسى. النمذجة في التدريب. وزارة التربية، معهد التدريس والتطوير التربوي، العراق، د.ت.
- 10- سير حسن منصور، طريقة العمل مع الجماعات، دار الكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1991.

- 11- سهيلة محسن الفتلاوي. اثر فاعلية التدريس في أداء الطالب/ المعلم الكفايات التدريسية، جامعة بغداد، 1995، رسالة دكتوراة غير منشورة.
- -12 ______ . تنمية مهارة إعداد الخطوط واللوحات الرمنية التاريخية بأغاط من طريقة الحاضرة. بحلة جامعة درنة/ كلية الأداب، العدد (1) ، ليبيا ، 1998 .
- 13- شاكر محمود الأمين، أصول تدريس المواد الاجتماعية، وزارة التعليم العالى، جامعة بغداد، 1992 .
- 14- صبحي خليل. أصول وتقنيات التدريس والتدريب. مركز التعريب والنشر، بغداد، 1985
- 15- عايش محمود زيتون. اساليب التدريس الجماعي. الجامعة الاردنية، دار الشروق، عمان ، 1995.
- 16- عبد الرزاق الصالحين الطشاني. طرق التدريس العامة. منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء ، 1998 .
- 17 عبد الرحمن بن خلدون. مقدمة كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر. دار الرائد العربي، بيروت ، 1982 .
- 18- عبد الرحمن محمد عيسوي. علم نفس في الجال التربوي. دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1996.
- 91- عبد الحسين محمد الربيعي، تقويم برامج إعداد المعلمين في العراق، كلية التربية، جامعة بغداد، 1975، رسالة ماجستير غير منشورة.
- 20- العجيلي سركيس والناجي خليل. نظريات التعلم. ط2، منشورات جامعة قاريونس، بنفازي، 1996.
- 21- عرت جرادات وآخرون. التدريس الفعال. ط2، مكتبة دار الفكر، الاردن، د.ب.

- علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، منشورات
 الجامعة المفتوحة، ليبيا، 1993.
- 23 فكري حسن ريان. التدريس (أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته). ط3، مطابع سجل العرب القاهرة، 1984.
 - -24 ______ ، التنريس، عالم الكتب، القاهرة ، 1990 .
- 25- كمال زيتون، التدريس (غاذجه ومهارته)، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الاسكندرية، 1998 .
- 26- محمد عبد القادر أحمد . طرق التدريس العامة، ط 3، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، 1998.
- 27- عمود قمبر، مهنة التعليم في التراث العربي وانعكاساتها في التعليم المعاصر، متطلبات استراتيجية التربية. المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، الجلة العربية للتربية، تونس، 1983.
- 28 محيى الدين وعبد الرحن عدس، اساسيات علم النفس التربوي. دار
 جون وايلي للطبع ، 1984 .
- 29- Mcewing, Richard A. And Roth, Gene
 - Individualizing learning with Computer. Based Instruction Educational Technology Vol. 25 No. 5 may 1985.

الفصـل الخامس الأهــداف في التدريــس

- مستويات الأهداف في العملية التعليمية أولاً: الغايات .

اود : انعایات .

ثانياً : التوقعات.

ثالثاً : الأهداف التدريسية (النتائج).

- تصنيفات ومستويات الأهداف التعليمية

أولاً: الجال المعرفي .

ثانياً: الجال الوجداني .

ثالثاً: الجال النفسحركي.

أهداف الفصل الخامس

في نهاية هذا الفصل ينبغي أن يكون في استطاعتك أن :

- 1. غير بين الغايات والتوقعات والأهداف التدريسية (السلوكية).
 - 2. تعرف مفهوم الأهداف التدريسية بأسلوبك.
- آعيز بين مستويات الأهداف التدريسية المعرفية والوجدانية والمهارية .
- بتصوغ عدداً من الأهداف التدريسية بشكل سلوكي قابل
 للملاحظة والقياس.
 - عير بين الأهداف التعليمية الموجهة للمعلم والطالب.

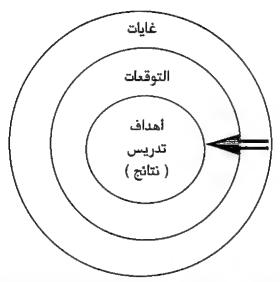
إن الإنسان هو المدف والنتيجة في العملية التربوية، وهو القائم بها والمنفذ لها، إن العملية التربوية بفلسفتها وأهدافها ونظمها ومناهجها وطرقها ووسائلها هي إحدى عوامل التغيير الرئيسة في الجتمع ككل، وهي السبب والنتيجة، السبب في تغيير الجتمع نحو الافضل بتغيير سلوك الافراد، وهي النتيجة أيضاً لهذا التغيير وما يتطلبه من تحديد الأولويات وإعداد الأفراد لتقبل هذا التغيير والتطوير ثم العمل على التجديد مرة أخرى حسب مقتضيات العصور والمراحل والجتمعات.

ولا توجد عملية تربوية في أي عصر أو في أي مجتمع إلا ولها أهداف تسعى الله تحقيقها، ووجود تلك الأهداف يعتبر أساس فلسفة التعليم ومدار سياسته ومرجع خططه، وتحقيقها يعد مقياس نجاح ذلك التعليم وفي عكس ذلك يُعد إخفاقاً وفشلاً للعملية التعليمية.

تتدرج الأهداف في العملية التعليمية في عموميتها وشولها وتصنف وفقاً لذلك بحيث تتدرج من الواسع العريض إلى الضيق ومن البعيد إلى القريب ومن العام إلى الخاص ثم إلى الإجرائي الملاحظ والمقاس.

مستويات الأهداف في العملية التعليمية

إن أعم الأهداف التعليمية وأثملها وأبعدها هي ما تسمى عند التربويين بالأهداف البعيدة أو الأهداف العامة أو الغايات Aims واكثر ضيقاً وغديداً هي الأهداف التي تسمى بالخاصة أو التوقعات أو الأغراض Goals ثم تضيق أكثر وتصبح أكثر تحديداً وتخصصاً وقرباً هي الأهداف القريبة المدى والتي تشير إلى نتائج التعليم والتعلم وتسمى بالأهداف التعليمية في التدريس أو النتائج أو السلوكية Behavioral objectives أو الأهداف الإجرائية Performance objectives والشكل 16- عثل مستويات الأهداف في العملية التعليمية .



الشكل - 16 - يمثل مستويات الأهداف في العملية التعليمية: الغايات – التوقعات – الأهداف التدريسية (النتائج)

أولاً : الغايات

وهي بحموع الأهداف التربوية أو الأغراض التي من المنتظر تحقيقها من خلال نظام تعليمي معين، فوضوحها وقابليتها للتنفيذ يساعد واضعي المناهج في عملية الاختيار من بين بدائل واختيارات في المحتوى، وتعطي توجيها للمعلم في تخطيط وتنفيذ وتقييم نتائجه، إن الأهداف التربوية (الغايات) تشتق من فلسفة الدولة وقيم المحتمع وأهدافه وطبيعته وتتفق مع معطيات الحياة السياسية والاجتماعية، وتتصف بالعمومية وعدم التفصيل وتتسع لتشمل بحمل النشاطات والفعاليات في الجتمع ومنها التعليمية في المراحل الدراسية أو عبر مرحلة دراسية معينة (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية) ومن أمثلتها (الأهداف العامة لتعليم المواد الاجتماعية في مرحلة الدراسة الابتدائية) و (الأهداف العامة لتدريس المواد الاجتماعية في مرحلة الدراسة الإعدادية) و (الأهداف العامة لتدريس المواد الاجتماعية في مرحلة الدراسة الإعدادية) و (الأهداف العامة لتدريس المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المانوي).

إن الغايات هي الهدف من كل الأهداف، وهي النقطة التي تلتقي عندها جميع شؤون التربية والعملية التعليمية.

ومن أمثلة بعض الغايات:

- 1 إعداد المواطن الصالح.
- 2 تنمية اتجاهات وقيم وعادات لدى الطلبة تساعدهم على التكيف الناجح ونمط الحياة السائدة في الجتمع.
 - 3 تنمية مهارات التفكير العلمي.
 - 4 تنمية مهارات التفكير الناقد.

ثانياً: التوقعات

وهي مجموعة الأهداف أو التوقعات التي من المنتظر تحقيقها من خلال عملية التدريس لمواد دراسية معينة أو برامج مدرسية، أو وحدات دراسية، وهي مستويات متدرجة فمنها المعرفي، الوجداني، والمهاري، وهي أقل تحديداً من الغايات ولها صلة بالحياة ونشاطها وهي ما تسمى أحيانا بالأهداف المباشرة أو الأهداف الخاصة، وتنبع التوقعات بشكل مباشر من الغايات (الأهداف التربوية)، وتختلف عنها في أنها محددة ومفصلة ووظيفتها توجيه عمليتي التعلم والتعليم لتحقيق أغراض المجتمع العامة من العملية التربوية، وتتصف الأهداف التعليمية (التوقعات) بالأتي:

- 1- انها تعبيرات محددة تقع بين الغايات التربوية العامة وبين الهدف التعليمي في التدريس (السلوكي).
- 2- يختص بوضعها رجال التربية المتخصصون والمعلمون والمشرفون التربويون.
 - 3- تمثل استراتيجية متوسطة المدى في تحقيق مضمونها.

- ومن أمثلة بعض التوقعات :
- ا تشجيع الطلبة على الأسلوب العلمي في حل المشكلات التاريخية (أو الجغرافية أو الاقتصادية أو الاجتماعية .. وغيرها).
- 2- يتعرف الطلبة على الملامح المميزة للبيئات الجغرافية التي يضمها الوطن العربي.
 - 3- يستوعب الطلبة الأسس والمبادئ والمفاهيم الرياضية ،
 - 4- يتعرف الطلبة على حقوق وواجبات المواطن.

ثالثاً : الأهداف التدريسية (النتائج)

إن للأهداف التدريسية قيمة كبرى في عمليتي تعليم وتعلم المواد الدراسية، فهي الموجه الرئيسي لفعاليات ونشاطات المعلم والطالب معاً .

فالأهداف التدريسية تعين المعلم في تحديد ما هو مطلوب من طلبته تعلمه، كما تمكنه من اختيار الحتوى المعرفي والطرائق والأساليب التي تناسب عملية تعليم وتعلم لمادة معينة من المواد الدراسية ولصف دراسي معين، كما تعين المعلم في اختيار أساليب التقويم المختلفة لتقويم نتائج التدريس.

كما تعد موجهاً رئيساً للطالب أيضاً، فإن بواسطتها يستوعب بوضوح الأداء المطلوب منه أداؤه بعد التعليم والتعلم.

كما أن اختيار وصياغة أهداف تدريسية جيدة وواضحة وعددة لعلمية تعليم وتعلم المواد الدراسية تُعد مطلباً ضرورياً في العملية التعليمية ففي التخطيط اليومي للتدريس يذكرها المعلم بخطته اليومية بعد تدوين المعلومات العامة حول الدرس.

إن الأهداف للتدريس هي أهداف قصيرة المدى يمكن تحقيقها خلال فترة قصيرة نسبياً في درس أو عدة دروس، كما يمكن قياسها بدقة من خلال الاختبارات المدرسية.

يعرف الأدب التربوي الأهداف التدريسية تعريفات عديدة وإن اختلفت صياغتها فمضامينها متقاربة، نذكر منها أن (الهدف التعليمي وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد من الطالب أن يقوم به بعد تعلمه بطريقة ظاهرة بمكن ملاحظتها). كما عرّف بأنه (النتاج النهائي القابل للملاحظة الذي يتوقع من المتعلم بلوغه في نهاية فترة التعليم)، ومنها تعريف آخر ينص على أنه (النتاج النهائي الذي يحدد فيه المعلم السلوك المتوقع من الطالب بعد تعلمه لمادة أو مهارة ما).

أما كيفية صياغة الأهداف للتدريس (بالصيغة السلوكية أو الإجرائية):

فيمكن أن تصوغ أهدافاً توصف بكونها أهدافاً جيدة، إذا ما توافرت فيها الشروط والمعايير التالية :

- 1- أن يكون الهدف موجهاً نحو الطلبة.
- 2- أن يصف النتائج أو الحصيلة النهائية التعليمية.
 - 3- أن يكون واضحاً وعدداً أو مفهوماً.
 - 4- عكن ملاحظته وقياسه.
- 1- أن يكون الهدف موجهاً نحو الطلبة: إن الهدف التعليمي الموجه نحو الطالب يؤكد ما يتوقع من الطالب أن يفعله، وليس على ما سوف يفعله المعلم، وهذه مجموعة من الأهداف التعليمية التي تصف سلوك الطالب وليس سلوك المعلم.
- مثال1: يرتب الطالب الأحداث التاريخية حسب تسلسلها على الخط الزمني.
- م2: يقارن بين عصر الخلفاء الراشدين والعصر الأموي من حيث طريقة تولي الحكم، والاهتمام بالأمور الدينية والدنيوية.
 - م3: يذكر تاريخ موقعة بدر.
 - 44: يسمي قادة الجيش العربي الإسلامي في معركة اليرموك.

في بعض الأحيان يستخدم المعلمون أهدافاً موجهة لأنفسهم ظناً منهم أنها موجهة نحو الطلبة وفي هذه الحالة فإن المعلم هو الذي يقوم بالسلوك والنشاط وليس المتعلم.

م1: زيادة قدرة الطلبة على استيعاب المادة التاريخية.

م2: تبين للصف كيفية استخدام الخريطة التاريخية.

م3: مساعدة الطلبة على فهم التاريخ الإسلامي.

2- الأهداف التدريسية الجيدة تصف نتائج أو حصيلة التعليم:

عب أن يهتم المعلم عا يتعلمه الطلبة، لأن نتائج التعليم هو الشيء الهام في العملية التعليمية وليست النشاطات التي تؤدي إلى تلك النتيجة أو الحصيلة،

قد يكون من المفيد للمعلم أن يقرر نوع النشاطات التي يود أن يقوم بها طلبته لبلوغ النتائج التعليمية، وقد عاج الطالب إلى أكثر من نشاط تعليمي للتوصل إلى نتيجة تعليمية واحدة.

وان الجدول التالي يوضح العلاقة بين النتائج التعليمية والنشاطات التعليمية.

النشاط	النتيجة
	بتعرف على طريقة معاملة
	المسلمين الطيبة لأسرى معركة
3. الاستماع لشرح المعلم لطريقة معاملة	يدر.
السلمين المثلي لأسرى المشركين في معركة بدر.	

3- أن يكون الهدف واضحاً وعنداً ومفهوماً.

إن الوضوح مطلب ضروري يوضح هدفاً تعليمياً سلوكياً عدداً ومفهوماً وعبداً وعدداً عدداً عدداً وعدداً وعبداً وعدداً عدداً وقد الأمثلة الواردة أدناه نجد في كل حالة من الفعل معنى واحداً عتملاً وتجد

صياغته إجرائية، فإذا كانت الأهداف جيدة الصياغة وواضحة فلابد أن يكون لكل منها معنى واحد فقط.

م1: يسمي قادة الجيش العربي الإسلامي في معركة اليرموك.

ح2: يصمم خطأ زمنياً لتسلسل أحداث تاريخية معينة.

م3: يذكر قانون نيوتن للجاذبية.

م4: يحدد امتداد جبال الأطلس على الخارطة.

في الأمثلة السابقة لا نرى للفعل فقط معنى واحداً بل لكل القول والجمل، ويستطيع المعلم وكل مراقب لسلوك الطالب إعطاء أحكام واحدة في وصف السلوك كما هو مذكور، وهذا يعني أن الأهداف المذكورة في الأمثلة السابقة ليست واضحة وحسب بل قابلة للملاحظة والقياس أيضاً.

4- أن يكون المدف التدريسي (السلوكي) ممكن الملاحظة:

يعتمد تقويم نتائج التعليم على قابلية النتائج للملاحظة، وإن مفتاح الهدف الذي يمكن ملاحظته هو الفعل القابل للملاحظة المصاغ إجرائياً.

م1: أن يذكر.

م2: أن يسمي.

فعلى المعلم التنبه لصياغة الأهداف القابلة للملاحظة في التدريس والتنبيه إلى الأفعال المصاغة بها.

فالمدف الجيد هو الذي يحتوي على فعل واضح وقابل للملاحظة.

إن الأفعال المذكورة في المساحة التالية، غير قابلة للملاحظة وهي عامة نستطيع استخدامها في صياغة الأهداف الاستراتيجية أو الأهداف العامة البعيدة المدى ولكن ينبغي تحنبها في صياغة الأهداف التعليمية قصيرة المدى كالأهداف التعريسية للعرس اليومي مثل:

يدرك	يفهم
ينمي	يستوعب
يكافح	يقنر
يشرح	بعتقد

ينبغي بَحنبها في صياغة المدف التدريس (السلوكي) كما ينبغي استبدال الفعل الذي يصف عملاً يضعف إمكانية ملاحظته.

وعِكن أن يكون الفعل الذي نبحث عنه لاستبدال الأفعال الأولى العامة غير قابلة للملاحظة مكتوباً في داخل المربع التالي:

يرسم	علل
يدرج	څدد
يتعرف على	يسعى
یکمل	يضيف
يقارن	يذكر

وقد عنع القدرة على ملاحظة المدف غموض الفعل.

مثل: شرح حروب التحرير العربية ... الفعل هنا غامض. ما الذي يفترض أن يشرحه الطالب أهي أسباب حروب التحرير العربية أم شرح ماذا؟ ... إن غموض الفعل يضيف الكثير من التفسيرات الممكنة فالمشكلة هنا لا تكمن في الفعل بل في مفعوله أيضاً.

وحتى يكون فعلاً قابلاً للملاحظة من الممكن استبداله بفعل يصف العمل المطلوب الذي عكن ملاحظته.

إن تغيير كلمة الفعل وتوضيح المفعول به لذلك الفعل يزيل غموض المدف السابق.

م1: يسمى قادة حروب التحرير العربية الإسلامية في شمال أفريقيا إبان خلافة عمر بن الخطاب (ش).

ج2: عدد أسباب المجرة من الريف إلى المدينة.

5- أن يكون المدف قابلاً للقياس:

إن المدف التدريسي الجيد يمكن قياسه، أي يستطيع المعلم أن يعطي قيمة رقمية على إجابته لا يختلف عليها مع أي مراقب آخر لسلوك الطالب.

مثال: أن يذكر الطالب ثلاث خصائص لاستخدام الرئبق في الحرار الطي. فلو كانت العلامة الكاملة لإنجاز هذا الهدف ست درجات وذكر الطالب خاصيتين بشكل صحيح وأخطأ الثالث فهو ينال أربع درجات، أما إذا أجاب عن واحدة إجابة صحيحة فإنه يستحق درجتين، أما إذا كانت إجابته كاملة فإنه ينال الدرجات الست.

قد يقع المعلم المبتدئ أو الطالب في مؤسسات الإعداد بالأخطاء عند صياغة الأهداف التدريسية منها: -

- ا كتار أهدافاً لدروسه غير قابلة للملاحظة.
 - 2- قد يختار أهدافاً غير قابلة للقياس.
 - 3- قد يُتار أهدافاً غير واضحة ولا مفهومة.
- 4- قد يصوغ أهدافاً تعود إليه وليست موجهة نحو طلبته.
- 5- قد يصوغ أهدافاً لا تصف حصيلة التعلم أو نتائج التعلم.

فمن الضروري تحنبها عند الاختيار والصياغة ليكون اختياراً موفقاً للطرائق والأساليب التربوية إذا ما استندت إلى أهداف واضحة محددة جيدة.

تصنيفات ومستويات الأهداف:

لقد صنف علماء النفس مستويات الأهداف التعليمية والتدريسية، وأكثر هذه التصنيفات شيوعاً تصنيف بلوم (Bloom 1956)، ويقسم هذا التصنيف الأهداف التعليمية والتدريسية إلى ثلاثة أصناف تشمل جميع أنواع النشاط الفعلي التي يمكن أن عارسها الطالب من البسيط إلى المعقد، وتشمل:

- 1. مستويات أهداف في الجال المعرفي (Cognitive Domain).
- 2. مستويات أهداف في الجال الوجداني (Affective Domain).
- 3. مستويات أهداف في الجال النفسحركي (المهاري)(Psychomotor Domain).

ويشمل الجال المعرفي الأهداف التي تؤكد على نواتج التعلم الفكري، ويشمل الجال الوجداني الأهداف التي تؤكد المشاعر والانفعالات مثل الميول والاتجاهات، وقد استكملا بجهود كل من بلوم وكراثوهل.

أما الجال النفسحركي (المهاري) فيشمل الأهداف التي تؤكد المهارات الحركية واللغوية والاجتماعية لقد ظهر التصنيف الخاص بهذا الجال بواسطة سيمبسون 1972.

1. الجال المعرفي (Cognitive domain):

يؤكد المعلم والمدرسة على تنمية الجانب المعرفي في الطلبة من أجل توسيع دائرة معارفهم بما يحيط بهم من ظواهر. ولقد قسمت هذه الأهداف حسب تصنيف بلوم وزملائه (Bloom 1956) إلى ست مستويات بحيث يشمل أي مستوى من المستويات جميع المستويات التي قبله، وقد رتبت تلك المستويات ترتيباً هرمياً تبدأ من أدنى مستوى للنشاط العقلي (التذكر واسترجاع المعلومات) وتنتهي بأعلى مستوى (التقويم)، وتعد هذه من أكثر الأهداف قابلية للملاحظة والقياس وترتبط بالناتج الإدراكي.

ان كل مستوى من مستويات الأهداف المعرفية، يتطلب نوعاً أو أكثر من الانشطة العقلية، كما أن كل مستوى أعلى من مستويات الأهداف المعرفية عتوى ما يسبقه من المستويات النبيا.

1. مستوى التذكر أو المعرفة (Knowledge):

ويعني التعرف والتذكر واسترجاع المعلومات والمعارف التي يتم تعلمها سابقاً.

م1: أن يعدد الطالب الفصول الأربعة.

م2: أن يذكر الطالب تاريخ حدوث معركة اليرموك.

م3: أن يسمي الطالب ثلاثة من الفلاسفة المسلمين في العصور الوسطى.

م4: ان يعرف الطالب المصطلحات الآتية: الانصهار، التجمد، التبخر.

ح5: أن يسمى الطالب أجزاء الزهرة.

مكننا استخدام الافعال التالية في صياغة الأهداف على مستوى التذكر: (يعدد، يعرف، يذكر، يرتب، محدد، يسمي، ينسب، ينظم).

ملاحظة:

كل فعل من الأفعال الأدائية الذي ترد صياغته بالأهداف بمستوى معين يصلح استخدامه في صياغة المستويات الأخرى حسب ما ينبغي على المتعلم عمله أو أداؤه.

2. مستوى الفهم (Comprehension):

ويعني استيعاب المادة وتقديمها باسلوب خاص أو تلخيصها مع إضافة بعض الأفكار والتنبؤ بالنتائج.

م1: أن يلخص أهمية الأسرة في بناء الجتمع وتطوره.

م2: أن يفسر أسباب انتصار المسلمين في معركة اليرموك.

م3: أن يحدد العلاقة بين المد والجزر،

م4: أن يفسر أسباب تركير الفيلسوف ديكارت على مبدأ الشك في أفكاره.

ج5: أن يعطى معنى فقرة قرأها بلغته الخاصة.

م6: أن يستخرج الافكار الرئيسة في فصل معين.

وعكننا استخدام الأفعال التالية في صياغة الأهداف على مستوى الفهم:

(يصنف، يصف، يناقش، بجلل، يكتب تقريراً، يقارن، يفسر، يلخص، يعلل).

3. مستوى التطبيق (Application)

ويعنى تطبيق الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والطرق التي ثم دراستها وفهمها، في مواقف تعليمية جديدة داخل الفصل أو خارجه في الحياة اليومية.

م1: أن يعين موقع مدينة القدس الشريف على خارطة فلسطين.

م2: أن بُحل مّارين نهاية الفصل.

م3: أن يستخدم طريقة حل المشكلات في معالجة مشكلة التصحر.

م4: أن يستخرج الزمن في مدينة بغداد (في أقصى المشرق العربي) الواقعة على خط طول 40 شرقاً إذا كانت الساعة في مدينة الدار البيضاء الواقعة على خط طول 8 غرباً هي الواحدة بعد الظهر.

م5: أن يشكّل الكلمات التي تحتها خط في نص يُعطى له.

م6: أن يصحح الأخطاء الإملائية في نص يعطى له.

أما أهم أفعال السلوك التي يمكن استخدامها في هذا المستوى هي: (يطبق، يبرهن، يستعمل، يعرب، يستخدم، يستخرج، بحسب، يعين، بحل، يوظف).

4. مستوى التحليل (Analysis)

ويعني القابلية على تخليل الأفكار والموضوعات والمادة العلمية إلى مكونات لحين التعرف على ما بينها من علاقات، مما يساعد على فهم بنيتها وتنظيمها، إن نواتج التعلم في المستوى الذهني هنا أعلى مما هو عليه في المستويات المعرفية السابقة، لأنها تتطلب إدراكاً وفهماً أعمق.

- م1: أن يقارن بين الفلسفة المثالية والفلسفة الواقعية في نظرتها
 للمعرفة، بعد قراءة فصول الكتاب المتعلقة بهذا الموضوع.
 - ح2: أن يحلل شعار سقراط (إعرف نفسك بنفسك).
- م3: أن يستخرج أسباب ردة بعض القبائل عن الإسلام بعد وفاة نبينا عمد عليه.
- أن يميز بين الحقائق والفرضيات في قائمة من الحقائق والفرضيات تعطى له.
 - م5: تحليل عناصر الموضوع أو الفكرة.
- خ6: أن يقارن بين منطقة النبات الطبيعي الصحراوي وبين منطقة نبات البحر المتوسط من حيث الأمطار، الحرارة، النبات الطبيعي.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في هذا المستوى هي (عِلل، يقارن، يفرق، يثمن، عير، يوازن).

5. مستوى التركيب (Synthesis)

ويعني تنسيق وتنظيم الجرئيات لتكون تركيبات جديدة مبتكرة مختلفة عن الأصل، وتؤكد نواتج التعلم هنا على السلوك الإبداعي.

- م1: أن يضع حلاً لمشكلة الهجرة من الريف إلى المدينة.
- م2: أن يكتب خسة أسطر يصف فيها شخصية الخليفة العادل (عمر بن عبد العزيز).
- م3: يضع خطة في صفحتين لتحسين اقتصاد بلاده (بعد الاطلاع على مختلف نواحى هذا الاقتصاد).
 - م4: اشتقاق بحموعة من العلاقات الجردة.
 - ح5: يكتب فقرة تتناول وصفاً لشيء معين بأسلوبه الخاص،

وأهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها هنا هي: (يركّب، يؤلف، يربط، يصوغ، يضع خطة، يقترح، يخطط، يصمم، يرتب، يجمع بين، يعيد بناء).

6. مستوى التقويم (Evaluation)

ويعني الحكم الكمي والنوعي القائم على منطق أو معايير عددة على قيمة المواد العلمية أو الشيء، وعمثل النتائج التعليمية في هذا المستوى أعلى درجة من التنظيم الهيكلي المعرفي (أنظر الشكل الأتي).

م1: أن ينعم رأي ابن خلدون في أن الإنسان مدني بالطبع في السراء
 والضراء.

م2: أن يحكم على دور خالد بن الوليد في معركة اليرموك.

ج3: أن ينقد أفكار المعتزلة الفلسفية المناصرة لخلق القرآن الكريم.

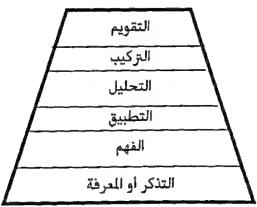
م4: أن يصدر حكماً على شخصية أنبية بالقارنة مع شخصيات أنبية أخرى.

م5: أن يقدّر مستوى الدقة في تسجيل الحقائق المتعلقة ببحث علمي.

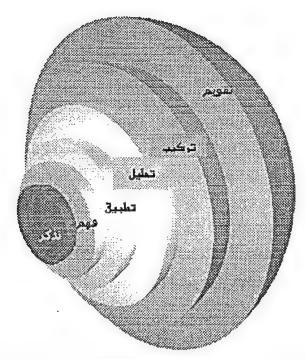
ح6: أن يقيّم جهود الفلاسفة المسلمين في إثبات وجود الله.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في هذا المستوى (أن عمكم، يقوم، يفسر، أن يبدي رأياً، أن يقرر، أن يعبر عن رأيه، ينفذ، ينقد، يبرهن، يدعم، يفاير، يتحقق، يوازن بين، يناقش بالحجة)

والشكل الآتي يوضح التسلسل المرمي لمستويات الأهداف السلوكية في الجال المعرفي:



شكل (17) يوضح التسلسل الهرمي لمستويات الأهداف السلوكية المعرفية



والشكل (18) يوضح تتابع مستويات المجال المعرفي واحتواء المستويات العليا لما يسبقها من مستويات دنيا

2. الجال الوجداني (Affective domain)

يركز هذا الجال على الأهداف التي تتصل بالآبحاهات والقيم والميول والمشاعر والاهتمامات وتطوير التقدير والكفاءة في الحكم وحدوث تلك الأهداف بخمسة مستويات كما حددها كراثول (Krathwohl 1964):

الاستقبال. 2. الاستجابة. 3. مستوى التقييم أو إعطاء قيمة.

4. التنظيم. 5. التخصيص أو التمييز أو التجسيد (تشكيل الذات).

تكمن أهمية الأهداف التي تنتمي إلى هذا الجال في أنها تساعد على تحقيق العلاقة المتبادلة بين التربية والقيم المرغوب فيها، ولو أنها تحتاج إلى وقت طويل نسبياً لتحقيقها، فضلاً عن أنها صعبة القياس والتقويم لاتصالها بما في

القلب من مشاعر وأحاسيس وقيم واتجاهات وعثلها في أغاط السلوك المتعددة والأنشطة المتنوعة.

لقد لجأ كراثول (Krathwohl) إلى التنظيم المرمي نفسه الذي اتبعه بلوم عند قيامه بتصنيف مستويات أهداف الجال المعرفي، تبدأ من أدنى مستوى في قاعدة المرم (الاستقبال)، وتنتهي بالصعب المعقد في قيمته (التخصيص أو التمييز أو التجسيد – تشكيل الذات -) مرتبطة المستويات الخمسة بالمشاعر والانفعالات.

في مستويات الأهداف الوجدانية المختلفة الواردة أدناه نحد في كل مستوى نوعاً أو أكثر من الأهداف التي تتعامل مع قضايا أو أمور عاطفية تثير المشاعر فعلاً:

1. مستوى الاستقبال أو التقبل (Receiving):

ويعني إبداء الرغبة في الاهتمام بقضية ما، أو موضوع معين أو حادثة ما، أو مشكلة معينة. وتندرج نواتج التعلم هنا من الوعي البسيط للأمور إلى الانتباه لما يجري إلى الرغبة في تقبل الاشياء وعدم تجنبها.

- م1: أن ينتبه الطالب إلى جهود العرب المسلمين في بناء الحضارة العالمية.
- م2: أن يهتم بمحاضرة تدور حول "نزاع الأخوين الأمين والمأمون على
 الحكم في عهد الدولة العباسية".
- م3: أن يعي الآلام والحرمان الذي تعرضت له الشعوب العربية نتيجة الاحتلال الأجنبي على مر العصور (إذا ما تم عرض تلك الموضوعات عليه).
- م4: أن يهتم عا تعرض له الفلاسفة في مختلف العصور من مضايقات وآلام، نتيجة لجهل الناس بدور الفلسفة وأهميتها في الحياة الفكرية (إذا ما اطلع على تلك الحالات).
 - م5: أن يصغي باهتمام لمعلمه أثناء تناوله لأخطار مرض جنون البقر.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في هذا المستوى هي (يصغي، يهتم، يتقبل، يسعى، يبدى الرغبة).

2. مستوى الاستجابة (Responding):

ويعني المشاركة الفعلية في قضية ما، أو أمر ما، أو التفاعل مع ظاهرة أو شيء كان قد نال الاهتمام والرغبة فيه وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على قبول الاستجابة.

م1: أن يقدم الطالب تقريراً موجزاً عن الرحلة العلمية لموقع ما.

ح2: أن يجد متعة في رسم خريطة الوطن العربي الطبيعية.

ج3: أن يتذوق الأفكار الفلسفية التي طرحها الفيلسوف ابن رشد في إثبات وجود الله.

م4: أن يتطوع للحديث عن عالم المثل عند أفلاطون إذا ما اطلع على
 الأفكار الخاصة بجمهوريته المعروضة.

م5: أن يشارك في النشاطات الثقافية عدرستهِ.

ح6: أن يبدي الرغبة في المشاركة في كتابة مقال حول موضوع ما.

وأهم الأفعال التي يمكن استخدامها هنا هي: (يستجيب، يتذوق، يستمع، يطلع، يشارك، يجد متعة، يقدم، يتطوع).

3. مستوى التقييم أو إعطاء القيمة (Valuing):

يهتم هذا المستوى بالقيمة التي يعطيها الطالب لشيء ما، أو ظاهرة معينة أو سلوك محدد، أو أن يظهر الطالب سلوكاً يتمشى مع اعتقاده أو الجاهد في موقف لا يكون فيه بحبراً على الطاعة والخضوع.

وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على السلوك المتماسك والثابت بدرجة تكفي لتحديد القيمة بشكل واضح.

م1: أن يقدر الطالب جهود الفلاسفة العرب المسلمين في إثبات وجود الله.

م2: أن يشيد بدور العلماء العرب المسلمين في تطوير علم الجغرافية بعامة وعلم الخرائط بخاصة،

م3: أن يقيم أهمية التربية الاسرية في تنشئة الأبناء.

م4: أن يشارك زملاءه التوعية بأخطار الأمراض التي تنتقل عبر الحشرات والحيوانات في قريته.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التي عكن استخدامها في هذا المستوى في الأتي: (أن يدعم، مجتج، يقيم، يقدر، مجادل، مجتار، يقترب، يكره، مجيب، يؤيد، يقترح، يدعو إلى).

4. مستوى التنظيم (Organization)

يتم التركيز في هذا المستوى على التزام الطالب بمجموعة من القيم وإظهارها في سلوكه، أو تجميع عدد من القيم وحل التناقضات الموجودة فيما بينها، وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على تشكيل مفاهيم خاصة بالقيمة أو ترتيب نظام للقيم أو تنظيمه.

م1: أن يضع الطالب خطة للمحافظة على الأثار التاريخية في بلاده.

م2: أن ينظم حواراً يدور حول الحافظة على البيئة الحلية من التلوث.

م3: أن يرسم خطة للمحافظة على الساحل البحري في المنطقة التي يعيش فيها.

م4: أن يكرس معظم وقتهِ في التوعية ضد أخطار تلوث البيئة.

وتتمثل أهم الأفعال التي بمكن استخدامها في هذا المستوى هي: (أن يضع، يعدل، يعتقد في، يلتزم، ينظم، يخطط، يرسم خطة، يضحي في سبيل، يوازي بين).

5. التخصيص أو التمييز أو التجسيد (تشكيل الذات) (Characterization)

عثل هذا المستوى أعلى مستويات الجال الوجداني أو الانفعالي، ويتم الاهتمام هنا بتشكيل صفات الذات عند الطالب كوحدة متميزة عن غيره من الطلبة، حيث يتكون لديه نظام من القيم تتحكم في سلوكه لفترة طويلة كافية لأن يطور فيها غط الحياة التي عياها، وهنا تندمج القيم

والأفكار والآبجاهات والمعتقدات لتشكل فلسفته وأسلوب حياته، وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على الثقة بالنفس والبرهنة على الدقة والنظام في العمل الفردي والجماعي.

م1: أن يؤمن الطالب بأهمية الدين في تنظيم أمور الحياة.

ح2: أن يضبط تصرفاته في ضوء المعتقدات الإسلامية.

م3: أن يستخدم الموضوعية أسلوباً في حل المشكلات الاجتماعية التي تواجهه داخل الفصل وخارجه.

م4: أن يعتر بالذات العربية الإسلامية (في ضوء دراسته لموضوعات في الإنجازات الحضارية للدول العربية الإسلامية).

ح5: أن يمنع أي طفل من أكل المأكولات المكشوفة.

وأهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها هي: (أن يؤمن، يعتر، يبرهن، يتصف، بحرم، يستخدم، يشكل، يثق، يصبر على، يثابر على، يقاوم، يعبر قولاً وفعلاً).

والشكل الأتي يوضح التسلسل الهرمي لمستويات الأهداف السلوكية في الجال الوجداني



شكل (19) يوضح التسلسل الهرمي لمستويات الأهداف الوجدانية

3. الجال النفسحركي المهاري (Psychomotor Domain)

ركز المربي بلوم على الجال المعرفي، وجاء كراثول ليهتم بالجال الوجداني أو الانفعالي، أما سبسون (Simpson) 1972 فاهتم بالجال الثالث والأخير من الأهداف التعليمية وهو الجال النفسحركي أو المهاري.

ويشمل هذا الجال الأهداف التي تركز على المهارات الحركية التي تتطلب تأزراً وتناسقاً عضلياً وجمعياً وبصرياً.

لقد لجأ مستويات أهداف الجال المعرفي، واتبعه كارثول عند قيامه بتصنيف مستويات أهداف الجال المعرفي، واتبعه كارثول عند قيامه بتصنيف مستويات أهداف الجال الوجداني، حيث صنف مبسون أهداف هذا الجال على سبعة مستويات رتبت ترتيباً هرمياً إذ تبدأ بمستوى (الإدراك الحسي) الذي يعد أقل المستويات وتنتهي (بمستوى الإبداع والأصالة) الذي هو أعلى المستويات.

لقد حدد عبسون المستويات السبعة بالأتي:

- 1. الإدراك الحسي أو الملاحظة أو التقليد.
 - 2. الميل أو الاستعداد،
 - 3. الاستجابة الموجهة.
 - 4. الألية الميكانيكية.
 - 5. الاستجابة العلنية المعقدة.
 - 6. التكييف أو التعديل،
 - 7. الإبداع أو الأصالة.

ومستويات الأهداف المهارية المختلفة الواردة أدناه نجد في كل مستوى نوعاً أو أكثر من العمل أو السلوك أو النشاط.

1. مستوى الملاحظة أو التقليد أو الإدراك الحسي (Perception)

عثل هذا المستوى أدنى مستويات الجال النفسحركي أو المهاري تعقيداً، ويركز الاهتمام هنا على إدراك الأشياء أو مشاهدة المهارات التي تقود إلى أداء المهارة الحركية فيما بعد:

- م1: أن يتعرف الطالب على قصور زميله في ترتيب الأحداث التاريخية
 على الخط الزمني.
- م2: أن كدد المواد والأدوات اللازمة لرسم خريطة الدويلات الانفصالية
 عن الخلافة العباسية (في ضوء دراسته لتاريخ نهاية الحكم العباسي).
- م3: أن يختار الألوان المناسبة لتحديد مواقع عواصم البلدان العربية على
 خارطة الوطن العربي.
 - 4: أن يحدد الأماكن المناسبة لعملية الوضوء.
 - ح5: أن يكتشف الأدوات والمواد اللازمة لإجراء تجربة ما.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في الأتي: (أن يربط، يختار، يميز، يكتشف، يحدد، يتعرف، يفرق، يصف، يعزل).

2. مستوى الميل أو الاستعداد (Set):

يشير هذا المستوى إلى التهيئة والاستعداد لتأدية نشاط أو سلوك أو القيام بنوع معين من العمل، وقد تبين أن هذا المستوى يرتبط ارتباطاً قوياً بالجال الوجداني ولكن في الحقيقة فإن الميل أو الرغبة هنا ترتبط في أداء المهارة الجسمية فيما بعد وليست الميل في القيام بتفكير وجداني يثير الأحاسيس أو العواطف أو المشاعر نحو قضية أو أمر ما، وترتبط نواتج التعلم في هذا المستوى باستعداد الطالب للقيام بنشاط حركي.

- م1: أن يعرف الطالب سلسة خطوات رسم الخريطة الزمنية التاريخية.
- م2: أن يبدي استعداداً لرسم خريطة الفتوحات الإسلامية أيام الدولة الأموية.
 - م3: أن يتطوع لرسم شكل يوضح ظاهرة المد والجزر،
 - 4: أن يستعد للمشاركة في أداء تجربة ما.
 - م5: أن يبدي استعداداً لعمل وسيلة تعليمية تتعلق عوضوع ما.

وأهم الأفعال السلوكية التي عكن استخدامها هي:(أن يتطوع، يبرهن، يبدي، يرغب، عيل، يستعد، يباشر، يجيب).

3. مستوى الاستجابة الموجهة (Guided Response):

في هذا المستوى يتم التركيز على المراحل الأولى لتعلم المهارة الصعبة عن طريق الحاكاة والتقليد أي تكرار عمل يقوم به المعلم بالتجربة والخطأ، وهنا يبدأ الطالب في القيام بأداء المهارة عكس ما حدث في مستوى الإدراك الحسي ومستوى الميل والاستعداد إذ اقتصر دور الطالب على الموقف السلبي في أداء المهارة إلا أن المستويات الأولى التي سبق الحديث عنها تعد متطلباً ضرورياً مسبقاً لمستوى الاستجابة الموجهة، وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على ما يقوم به الطالب فعلياً بأداء المراحل الأولى للمهارة الصعبة.

 م1: أن يعرض الطالب سلسلة أجزاء جهاز (البارومتر) لقياس الضفط الجوي.

م2: أن كاول الطالب تقليد الدور المسرحي الذي قام به زميله لتوضيح
 حياة الفيلسوف العربي المسلم الفارابي بعد مشاهدة الدور مسبقاً.

م3: أن يقلد معلمه في عمل خريطة لتوزيع الأقاليم المناخية للوطن العربي.

وأهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها هي: (أن يُحاكي، يقلد، يجري، يُحاول، يُحرب، يعيد، يعرض).

4. مستوى الآلية الميكانيكية أو التعويد (Mechanism)

يهتم هذا المستوى بتأدية المهارة بثقة وبراعة حيث أصبحت المهارة معتادة ومألوفة ومعتمدة على التعليمات بدلاً من المشاهدة، وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على أداء المهارات من مختلف الأنواع وبشكل آلي لا يثير التعب والجهد والعناء.

أن يكتب الطالب نصف صفحة بصورة جيدة حول دور القائد خالد
 بن الوليد في فتوح الشام.

م2: أن يرسم خريطة الفتوحات الإسلامية لبلاد المغرب مع الشرح والتحليل.

م3: أن يقيس مقدار الضغط الجوي إذا ما توفرت له الأدوات اللازمة.

م4: أن يستخدم المعاجم اللغوية بشكل اعتيادي.

م5: أن يقيس الزوايا المختلفة بشكل دقيق.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها وهي: (أن يقيس، يتعود، يرسم، يعمل، يعتاد، يؤدي، عُرك، يكتب، يقوم، يستخدم بدقة، عِيد، يزن بدقة).

5. مستوى الاستجابة العلنية المعقدة (Complex overt response)

يهتم هذا المستوى بتأدية المهارة بدقة وضبط وانسجام وتكون التأدية عادة بمعزل عن المضمون الأصلي، ويتم هنا التخلص من الغموض أو الحيرة أو الشك أو الخوف من أداء المهارة، وتؤكد نتائج التعلم في هذا المستوى على الأنشطة الحركية الدقيقة التنسيق أو التنظيم.

 م1: أن يظهر الطالب براعة وقدرة في عمل غاذج تعليمية خاصة بالمواد الاحتماعية.

ح2: أن ينظم معرضاً فنياً للخرائط التاريخية.

م3: أن يعمل غوذجاً يبين عمليات النحت النهري.

م4: أن يثبت مهارة في رسم الأشكال المندسية.

ح5: أن يثبت مهارة في إجراء التجارب العلمية.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التي عكن استخدامها وهي: (أن ينفذ، ينظم، يصنع، يثبت، يؤدي عهارة، يرسم بدقة، يطبق، يظهر براعة، يقيس بسرعة ودقة).

6. مستوى التكييف أو التعديل (Adaptation)

يهتم هذا المستوى بالمهارات المطورة عن طريق التغيير والتعديل منها ما يتلاءم مع موقف جديد. وهنا يكون الطالب قد أتقن المهارة وتعرف على

دقائق الأمور فيها نتيجة ممارسته لها بدقة وسرعة عاليتين بمعله يستطيع الانتقال إلى مرحلة الحكم على إمكانية الأخرين، وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على إمكانية الطالب في تعديل أغاط الحركة والمهارة لكي تتمشى مع المتطلبات الخاصة بها.

- م1: أن يعدل الطالب من حجم الخريطة ليلائم حجم الورقة.
- م2: أن ينقح الأشكال التوضيحية التي قام بإعدادها زملاؤه وتدور
 حول موضوع معين (إذا ما طلب منه ذلك).
- م3: أن يعيد ترتيب الأحداث التاريخية على الخط الزمني التي وضعها زملاؤه (إذا ما طلب منه ذلك).
 - ج4: ان يحكم على أداء زملائه.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها هي:(أن يتكيف، يعدل، يغير، ينقح، يعيد تنظيم أو ترتيب، يضيف).

7. مستوى الإبداع أو الأصالة (Origination)

في هذا المستوى يتم التركيز على إيجاد أغاط جديدة من الحركات تناسب وضعاً معيناً بحيث تصبح تأدية الحركات أو المهارة أكثر سهولة بجهد بدني وعقلي محدد، فبعد أداء الطالب للمهارة آلياً، تم تطبيقها بدقة وسرعة وإتقان، ثم الحكم على أداء مهارات غيره، فإنه يكون هنا قادراً على أن يبدع في القيام بهارة أو أكثر عن طريق خبرته الدقيقة فيها، وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على الإبداع المبني على مهارات متطورة بشكل عالٍ من الدقة.

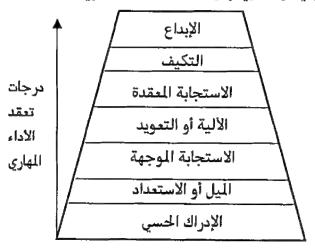
- م1: أن يضع الطالب قصة قصيرة عن أهمية الوحدة.
- م2: أن يصمم صورة من خياله لاي شخصية تاريخية مرت به.
- ح3: أن يبدع في صنع لوحة كهربائية تبين أهم مشاريع الري والسدود في الوطن العربي.

م4: أن يصمم جرساً كهربائياً باستخدام مواد بسيطة غير مكلفة في إحدى موضوعات العلوم.

ج5: أن يبتكر جهازاً بسيطاً باستخدام المواد المتوفرة في البيئة الحلية دقة تامة.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها هي: (أن يبدع، يقترح، يصمم، يبتكر، يركب، يؤلف، يعرض، يقدم، ينشئ، يجمع، يوجد).

والشكل الآتي يوضح التسلسل الهرمي لمستويات الأهداف السلوكية في الجال النفسحركي أو المهاري ودرجات تعقد الأداء المهاري



شكل (20) يوضح التسلسل الهرمي لمستويات الأهداف السلوكية النفسحركية (المهارية)

تطبيقات عملية

تدریب - 1 -

ميّر بين الغايات والتوقعات والنتائج

تدریب - 2 -

اكتب بأسلوبك الخاص تعريفاً لمفهوم الأهداف التدريسية (السلوكية)

تدریب - 3 -

إختر موضوعاً من موضوعات إحدى المواد الدراسية، ثم ضع له أهدافاً عثلة:

- 1- للمستويات المعرفية بحسب تصنيف بلوم ما أمكن ذلك .
- 2- للمستويات الوجدانية (الانفعالية) بحسب تصنيف كراثول ما أمكن ذلك.
- 3- للمستويات النفسحركية (المهارية) بحسب تصنيف سبسون ما أمكن ذلك .

تدریب - 4 -

ميّر حسب قدرتك على ذلك بين مستويات الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية

تدریب - 5 -

إليك فيما يلي بعض الأفعال، أنسب كل فعل إلى الجال الذي ينتمي إليه من الجالات الثلاثة المعرفية، الوجدانية (الانفعالية)، المهارية :

ينتبه، يصنع، يؤمن، يبدع، يعدد، يرغب، يقيم، يشارك

تدریب - 6 -

- ميّز بين الأهداف التدريسية الموجهة للمعلم بوضع حرف (م) أمامها، وبين الأهداف الموجهة إلى الطالب بوضع حرف (ط) أمامها:
 - 1 مساعدة الطلبة على فهم التاريخ الإسلامي.
 - 2- تلخيص محاضرتين على السبورة أثناء سير الدرس.
 - 3- يفرق بين ضريبة الخراج والجزية.
- 4- يذكر التاريخ الهجري لتحرير بلاد الشام من الروم البيرنطيين على
 يد العرب الحررين.
 - 5- يرتب الأحداث التاريخية حسب تسلسلها على خط زمني.
 - 6- يذكر تاريخ موقعة بدر.
 - 7- يسمى قادة الجيش العربي الإسلامي في معركة اليرموك.
 - 8- زيادة قدرة الطلبة على استيعاب المادة التاريخية.
 - 9- يبين للطلبة كيفية استخدام الخريطة التاريجية.
- 10- عدد أسباب انتصار القائد صلاح الدين الأيوبي في حروبه ضد الغزو الصليب للأراضى العربية في فلسطين،
 - 11 تنمية قدرة الطلبة على تذوق الفن المعماري العربي.
 - 12 تنمية القيم الرئيسة لدى الطلبة.
 - 13 يتعرف على موضوع الحضارة العربية في الأندلس.
- 14-يكتب خسة أسطر يصف فيها شخصية الخليفة العادل عمر بن عبد العزير.

تدریب - 7-

فيما يلي مجموعة من الأهداف التدريسية المعرفية تبين مستوياتها بوضع حرف(ذ) أمام الهدف في مستوى التذكر و(ف) أمام الهدف في مستوى النوع و(ف) المتحليل و(ت) للتركيب و(ط) للتطبيق و(ق) للتقويم.

- ان يقارن بين منطقة النبات الطبيعي الصحراوي وبين منطقة نبات
 البحر المتوسط من حيث سقوط الأمطار، ونوعية النبات الطبيعي.
- 2- أن يصمم خريطة تاريخية توضح تشكيل الخميس للجيش العربي الإسلامي.
 - 3- يسمى قادة الجيش العربي الإسلامي في معركة اليرموك.
 - 4- يعين موقع مدينة طرابلس الغرب على خارطة الجماهيرية العظمى.
 - 5- يبين رأيه في جامعة الدول العربية.
 - 6- يوضح أسباب فشل المسلمين في معركة أحد.

تدریب - 8 -

دي	لأخر ر	فيما يلي مجموعة من الأهداف بعضها جيد الصياغة وبعضها ا
	الرديء.	الصياغة، ضع علامة ($$) أمام المدف الجيد وعلامة (\times) أمام المدف
()	1. معرفة خلفاء الدول العربية الإسلامي.
()	2. شرح المؤامرات الاستعمارية على البلدان العربية.
()	3. ضرب مثال لعدالة الخليفة الراشدي عمر بن الخطاب رالله الله المالية ال
()	4. فهم القوانين العراقية القديمة .
()	5. يكتب في قائمة معارك التحرير في عهد الخلفاء الراشدين.
)	6. يدون في قائمة أسماء الخلفاء في عصر الدولة العربية الأموية .
()	7. يحدد موقع مدينة بابل الأثرية على خارطة العراق.
•	}	8، التعرف على الحروب الصليبية.
•)	9. يعدد الفصول الأربعة.
()	10. يوضح منجزات الدولة العربية الأموية في الاندلس.
()	11. وصف المشكلات التبي تواجه الأمة العربية.
)	12. يشرح المعلم أهداف قيام ثورة 1952 في مصر العربية.
()	13. يوضح مفهوم المد والجزر.

()	14. يفرق ما بين فترة الحكم الراشدي والأموي من حيث نظام الحكم.
()	15. يتدرب على مهارة إعداد الخطوط الزمنية التاريخية.
()	16. أن يحدد المعلم أهم مهارات إعداد الخطوط الزمنية التاريخية.
()	17. يعلل أسباب نكسة العرب عام 1967 في حرب تحرير فلسطين.
()	18. يستمتع بقراءة النصوص التاريخية المادفة.
	وب	16. يستمنع بفراءه التصوص التارجية الفادقة. 19. الاستماع لشرح المعلم لطريقة معاملة العرب المثلى لأسرى الحر التحفاظ مما
		التي خاضوها.
()	20. إدراك أهمية التضامن العربي،

مراجع الفصل الخامس

- 1- بلوم بنجامين وأخرون. نظام تصنيف الأهداف التربوية. ترجمة محمد محمود الخوالدة، صادق إبراهيم عوده، جده، دار الشروق، الكتابان 1 و 2 ، 1985.
- حسن جعفر الخليفة، التخطيط للتدريس والاسئلة الصفية.
 الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى، البيضاء،
 منشورات جامعة عمر المختار، 1996.
- 3- فاطمة إبراهيم حيدة، الأهداف التعليمية في تدريس المواد
 الاجتماعية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1987.
- 4- فؤاد سليمان قلادة. الأهداف التربوية والتقويم. القاهرة، دار المعارف،
 1982.
- 5- محمد الدريج، التدريس المادف، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 1995.
- 6- نورمان جرونلند. الأهداف التعليمية وتحديدها السلوكي وتطبيقاتها،
 ترجمة أحمد خيري كاظم. القاهرة ، دار النهضة العربية.

الفصـل السادس التخطيط في التدريـــس

أولاً: مفهوم التخطيط في التدريس

ثانياً: أهمية التخطيط في التدريس

ثالثاً: أنواع التخطيط

1- الخطة السنوية.

2- الخطة الفصلية.

3- الخطة اليومية وعناصرها.

أهداف الفصل السادس

في نهاية هذا الفصل ينبغي أن يكون في استطاعتك أن :

- 1. تعرف مفهوم التخطيط التدريسي،
 - 2. تذكر أهمية التخطيط التدريسي.
- تشخيص النتائج المرتبة عن عروف بعض المعلمين عن وضع الخطط التدريسية.
- نطبق عمليا إعداد خطة سنوية وافية لمقرر ما في مادة خصصك.
- تطبق عملياً إعداد خطة فصلية وافية لوحدة دراسية ما في مادة تخصصك.
- 6. تطبق عملياً إعداد خطة يومية لتدريس موضوع ما في مجال تخصصك.

من الخصائص الرئيسة لأي برنامج تعليمي أن تكون له خطة واضحة وجيدة سواء كان هذا البرنامج العام للمدرسة أو مقرراً في مادة دراسية أو وحدة تعليمية، أو درساً من الدروس اليومية.

إن التخطيط المسبق أساس أي نشاط تعليمي هادف، فهو مصدر توجيه العمل التعليمي والتربوي نحو ما تسعى إلى تحقيقه من أهداف ونتائج للتعلم المرغوب، وعلى أساسه عكن تحديد واختيار المواقف التدريسية، فهو يؤدي دوراً بارزاً في تحديد واختيار طرائق التدريس والوسائل والمواد التعليمية وتنظيم محتويات وأنشطة التدريس والتعليم تنظيماً سليماً. إن عملية إعداد الخطط التدريسية بأنواعها المختلفة ليست بالعملية السهلة دائماً، إذ نلاحظ أن كثيراً من المعلمين يصادفون صعوبات في التخطيط الفعال لانشطة تدريسهم لتحقيق أهداف ونتائج تعليمية أفضل. ومن البديهي أن الصعوبات تتفاوت في نوعيتها ودرجتها باختلاف ما يتوفر لدى المعلمين من معرفة وكفاية تمكنهم من إعداد الخطط التدريسية، فمن المعلمين من يضع الخطط في صورة رؤوس أقلام وبعضهم من يفصل بكتابتها، ومنهم من يعزف عن وضعها.

أولاً : مفهوم التخطيط في التدريس

يعد التدريس عملية معقدة لا يمكن أن تحقق نجاحات جيدة بمعزل عن التخطيط الجيد، كذلك يعد التخطيط بمثابة نقطة البدء المنطقية للعمل التدريسي، يتحمل المعلم مسؤولية رئيسة في التخطيط للمواد الدراسية التي يدرسها (سنوياً، وفصلياً، ويومياً) على أساس من الترتيب والتنظيم والرقابة.

ويعتقد بعضهم أن التخطيط في التدريس هو التفكير المنظم والمسبق لما يعتزم المعلم القيام به مع طلبته من أجل عَقيق أهداف تعليمية معينة.

ويقصد به آخرون العملية الواعية التي يتم عوجبها اختيار أفضل طريق أو مسار للتصرف عا يكفل تحقيق هدف معين، وقد عرفه فريق آخر (ثالث) بأنه تصور المعلم المسبق للسبل والإجراءات التدريسية التي يسترشد بها في تنفيذ وتنسيق الأنشطة داخل الصف من أجل إنجاز الأهداف الحددة.

ثانياً : أهمية التخطيط في التدريس

إن عملية التدريس تتطلب تخطيطاً مسبقاً لكونه عملاً فنياً دقيقاً، وإن حاجة المعلم للخطة كحاجة الحامي إلى تخطيط وإعداد مرافعته أمام القضاء وحاجة المهندس إلى تخطيط مشروعاته. ويعد التخطيط نقطة البدء المنطقية للتدريس وإن إتقان المعلم للتخطيط يعني إجادته الكثير من المهارات التدريسية مثل تحليل محتوى المادة الدراسية وصياغة الأهداف التعليمية وإعداد الامتحانات التحريرية والشفوية ...وغيرها. وقد بيّن (Al Corn 1964) أن على المعلم أن يخطط لتدريسه وإلا فإنه سوف يندثر مهنياً. وعكن إبراز أهمية تخطيط التدريس في الأمور التالية:

- العلم الإرباك وترك الأمور تحت رحمة الصدف وعكنه من تنظيم عناصر الموقف التعليمي وتنظيم تعلم الطلبة.
- يساعد المعلم على مواجهة المواقف التعليمية الحرجة بثقة عالية وروح معنوية وتجنبه الوقوع بمشاكل عرجة.
 - 3. يمكن المعلم من تحديد الأولويات في العمل.
- 4. عكن المعلم من تحقيق الأهداف المنشودة وإعطاء الطلبة فرصة للوصول إليها.
- يوجه جميع العناصر المؤثرة في المواقف التعليمية نحو الأهداف المخطط لها.

وعلى الرغم من أهمية التخطيط للتدريس، إلا أن بعض المعلمين يعزف عن وضعه معتبراً إياه مظهراً وشكلاً بلا مضمون مستندين في رأيهم هذا على أساس أن الكتاب المدرسي الذي بين أيديهم خطة لهم، مثل هؤلاء قارئون للكتاب وليسوا مربين ويترتب على عملهم هذا نتائج سيئة منها:

- أن طرائق تدريسهم تاتي ارتجالية وعفوية.
- أن نشاطهم داخل الصف سيكون عفوياً غير مخطط له عا يعطل ويعرقل عملهم التدريسي.
- 3. يعتمدون على الكتاب المدرسي بصورة أساسية فتصبح المعلومات غايات مع أنها وسائل لتنمية جوانب ختلفة عند الطلبة.

ثالثاً : أنواع التخطيط التدريسي

1: الخطة السنوية:

وهي خطة بعيدة المدى يروم المعلم من ورائها تحقيق أهداف المقرر الدراسية لصف معين أو مرحلة معينة.

وتعتمد الأهداف التربوية معياراً أساسياً لانتقاء المفردات والخبرات المراد تدريسها وهناك عدة غاذج لهذه الخطط من أبسطها توزيع مفردات المقرر على الأسابيع الدراسية في السنة.

وتنطوي الخطة السنوية على عناصر أساسية يصر التربويون على ضرورة توافرها، بعد ذكر المعلومات العامة التي تخص اسم المادة والمرحلة الدراسية والسنة الدراسية وبعدها تتدرج بالأتي:

1. أهداف تدريس المادة التي نروم وضع خطة سنوية لها، وهذه الأهداف يتضمنها عادة المنهج المدرسي لتلك المادة، أو في دليل المعلم، وإذا لم تتوفر تلك الأهداف —وهو ما يحدث عادة وضع أهداف تعليمية للمنهج، ويسعى منهج (مقرر) أي مادة من المواد الاجتماعية إلى تحقيق كثير من الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية.

- 2. الطرائق والأساليب التدريسية المناسبة لتنفيذ تلك الأهداف المقررة، وعادة تتنوع الطرائق والأساليب التدريسية وفقاً لطبيعة موضوعات المادة وأهداف تدريسها ومنها: الإلقاء، الاستقصاء، الاستقراء، حل المشكلات، المناقشة، استخدام الأحداث الجارية، الأسئلة الصفية، ربط تدريس الموضوعات على يناسبها من موضوعات أخرى.
- 3. وسائل وتقنيات التعليم المناسبة لطبيعة موضوعات المادة وأهداف تدريسها ومنها: استخدام الخرائط، الاطالس، الكرة الأرضية، الصور، الأفلام، الشفافات وجهاز عرضها فوق الرأس (O.H.P)، الملخص السبوري، والخطوط واللوحات الزمنية التاريخية، وما هو متوافر في المدرسة وما هو متاح.
- 4. استخدام وسائل تقويم متنوعة تناسب طبيعة أهداف تدريس المادة وتغطي فترات زمنية متفرقة للحكم على مدى تحقيق أهداف تدريس المادة لدى الطلبة.
- وضع جدول زمني لتدريس موضوعات المقرر ووحداته على
 أشهر العام الدراسي وهنا ينبغي مراعاة الأتى:
 - أ. التسلسل المنطقي للموضوعات والوحدات.
- ب. تحديد فترة زمنية لدراسة كل موضوع أو وحدة بما يراعي تحقيق الأهداف التعليمية له، مع مراعاة حجم وخصائص الموضوع والوحدة بالإضافة إلى مراعاة خصائص غو الطلبة.
- ج. مراعاة العطل الرسمية والمناسبات الوطنية والقومية والدينية ومواعيد الاختبارات التحريرية والشفهية.

واليك المثال التالي للمخطط (خطة سنوية) لاي مادة من المواد المدرسية:

الما	لعلومات	J	لعا	امة
لما	لعلومات	J	لعا	امة

.5

تدريس هادةت	خطة سنوية لن
	لطلبة الصف-
	للعام الدراسي

- أهداف تدريس المادة: يهدف تدريس هذه المادة إلى تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية كما يعكسها المقرر الدراسي.
- 2. الطرائق والأساليب التدريسية: استخدام ضروب متنوعة من الطرائق والأساليب التدريسية ومنها: الإلقاء،
 - 3. وسائل وتقنيات التعليم: استخدام الملخص السبوري والخرائط.......
- 4. استخدام وسائل تقويم متنوعة منها: الاختبارات التحريرية والشفهية وكتابة التقارير وغيرها.

الاشهر الوضوعات 1. موضوع .2 الشهر الدراسي شهرمن عام3 الأول .4 .1 .2 الشهر الدراسي شهر من عام3 التائي 4. اختبار نحريري ا، موضوع 2. اختبار شفهي الشهر الدراسي من عام 3. موضوع وجود عطلة في يوم التالث 4. موضوع

2: الخطة الفصلية:

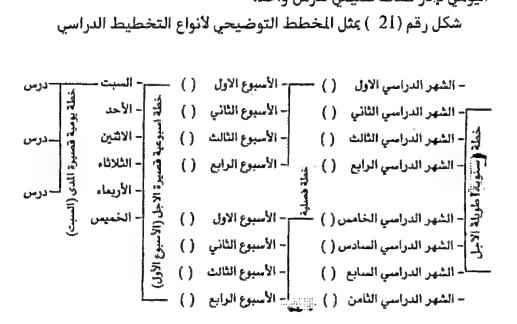
وهي خطة متوسطة المدى يخطط منها لإنجار وحدات تعليمية خلال فصل دراسي (شهر أو شهرين....) وتوزع الموضوعات على مدار الأسابيع الأربعة للأشهر.

وتتضمن الخطة الفصلية العناصر نفسها للخطة السنوية ولكن لمدار فصل دراسي واحد يتكون من شهرين أو أكثر.

3: الخطة اليومية:

وهي من الخطط القصيرة المدى التي مجتاج إليها المعلم في عمله اليومي لإنجاز نشاط تعليمي لدرس واحد.

شكل رقم (21) مثل المخطط التوضيحي لأنواع التخطيط الدراسي



إن تخطيط الدروس اليومية هو ألف باء التدريس، وبخاصة للمعلم المبتدئ في المهنة، فضلاً عن أنها تعد من أهم واجباته ومسؤولياته اليومية في التدريس. تستند الخطة اليومية للمواد المدرسية على تصور المعلم لما سيقوم به وطلبته (في حصة - درس- أو حصتين أو أكثر إذا اقتضى الأمر) في المواقف التعليمية من إجراءات وأنشطة بمكن أن تحقق الأهداف التدريسية للحصة، عما يعطي الطلبة إحساساً بالإنجاز ومن ثم يزيد من دافعيتهم ورغبتهم في التعلم.

لا تختلف الخطة اليومية كثيراً عن الخطة التدريسية السنوية/ الفصلية من حيث عناصرها الأساسية لمكوناتها سوى ما تتضمنه من أهداف عكن تحقيقها خلال فترة قصيرة نسبياً في حصة واحدة أو بحموعة حصص ومن خصائص هذه الأهداف أنها عددة وجزئية وبمكن ملاحظتها وقياسها في أثناء سير العملية التدريسية وتدعى مثل تك الأهداف بالأهداف السلوكية للدرس.

يعد التخطيط للدروس اليومية من الكفايات المهنية المهمة لمختلف معلمي المواد التخصصية داخل المدرسة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية، ومن العوامل الأساسية في نجاح تدريسهم.

تعد الخطة اليومية من الخطط القصيرة المدى التي يضعها المعلم لحصة واحدة أو حصتين حسب المقتضيات لذلك ويعد التخطيط للتدريس اليومي من أهم أنواع الخطط التي يحتاج إليها المعلم لما لما من دور فعال في تسهيل عمله، وتسهل عليه عملية انتقاء الخبرات اللازمة والوسائل التعليمية المناسبة وتجعله على وعي تام بما يريد تحقيقه وتسهل عليه عملية التقويم وانتقاء أداته المناسبة.

غتاز الخطة اليومية عن الخطط الأخرى (السنوية والفصلية) من حيث التفصيل والقرب من الواقع اليومي للتدريس، ومن حيث سهولة تنفيذ أهدافها خلال حصة واحدة أو حصتين، ويرى الكثير من التربويين أن ألحام في التدريس يتوقف على إعداده الخطط اليومية للدروس ويفضل أن تكون مكتوبة لا أن يعتمد وضعها في الذهن.

وقد أظهرت عدة دراسات تربوية ومنها دراسة الشيخ زاهر - 1981أن الطلبة/ المعلمين الذين في مرحلة الإعداد يولون اهتماماً كبيراً لكفاية تخطيط الدرس ويعتبرونها الكفاية الأساسية لإعدادهم مهنياً، علماً أن هذه الكفاية مطلب أساسي لممارسة الطلبة / المعلمين التدريب العملي للتدريس في أثناء التطبيقات حيث يطالبون بها حتى وإن لم يقوموا بالتدريب عليها، فضلاً عن مطالبة المشرف التربوي للمعلم بها في أثناء الخدمة باستمرار، كما ويعتبرها مطلباً أساسياً لممارسة التدريس بنجاح، وفي دراسة عبد الرحمن وسليمان 1992 أكد معلمو المواد الاجتماعية أولوية وأهمية هذه الكفاية واعتبروها في مقدمة الكفايات المهنية الضرورية لمعلم المواد الاجتماعية.

وعلى الرغم من أهمية التخطيط اليومي للدروس للمعلم وجدوى وضعها إلا أن هذا لا يعني وضع بحموعة قواعد وقيود صارمة يلزم المعلم بحرفيتها، ثم تعطل إبداعات المعلم في عمله، بل هي بحرد دليل عملي يتضمن بحمل النشاطات والفعاليات التي يقوم بها المعلم وطلبته من أجل تحقيق أهداف الدرس.

إن التخطيط للنروس اليومية له اهميته ووظائفه في عملية التدريس، وهي كالأتي:

- أ. تساعد المعلم المبتدئ على الثقة بنفسه وثقة طلبته به، وعلى ألاد الشعور بالقلق خلال الأداء التعليمي للدرس.
- 2. إن التخطيط اليومي للدروس يتيح للمعلم فرصة السير وفق إجراءات وفعاليات خطط لها وهذا بدوره يساعد على تسهيل عمليتي التعليم والتعلم لدى الطلبة، وتحمي المعلم من الارتجال والعشوائية في المواقف التعليمية المختلفة.
- 3. تعين المعلم في التعرف على الطرائق والأساليب ووسائل وتقنيات التعليم المؤدية إلى الاقتصاد في الجهد والوقت والإقلال من الحاولة والخطأ.

- 4. تساعد المعلم على أن يتعرف ويستعد لكافة التوقعات والاحتمالات ويتخذ التدابير المناسبة لها، فلا يفاجأ بعوامل وظروف لم يحسب لها حساباً في أثناء نشاطه التعليمي.
- تعد سجلاً مكتوباً للمعلم يرجع إليه إذا نسي شيئاً في أثناء التدريس، وتذكره دوماً بالنقاط التي يريد تغطيتها، وما غت تغطيته من النقاط.
- 6. يعتمد المشرفون التربويون والإداريون عليها في متابعة وتقويم عمل المعلم، إذ يعد المعلم الذي لا يهتم بالتخطيط لدروسه اليومية مقصراً في القيام عهام وظيفته.
- 7. تنمي لدى المعلم روح النقد الذاتي من خلال مراجعته للخطط التدريسية بعد تنفيذها في الصف، وفي ضوء تلك المراجعة يحدد المعلم ما أنجز منها فعلاً في الصف والمعوقات والمشكلات التي صادفته في أثناء ذلك، وتشخيص جوانب القصور فيما درسه من الدروس.

إن المراجعة والتقويم الذاتي للخطط اليومية للدروس بمثابة تغذية راجعة عكن استثمارها في تطوير الكفايات التعليمية للمعلم.

وتنطوي الخطة اليومية على عناصر أساسية من الضروري توافرها وهي:

1. معلومات عامة حول الدرس:

وتشمل عنوان الدرس والمادة والوحدة والصف والفصل والتاريخ. إن تثبيت تلك المعلومات في صدر خط الدرس لا يخلو من النفع والفائدة فهي تتيح للمعلم الرجوع إليها بيسر وسهولة متى رغب في ذلك بالإضافة إلى ما تفيده في تنظيم خطط الدروس اليومية.

2 . الأهداف التدريسية (السلوكية):

هنا يحدد المعلم الأهداف التي يسعى لتحقيقها لدى الطلبة خلال تدريس النرس اليومي، تستمد من طبيعة الحتوى التعليمي للدرس من جهة ومن الأهداف التعليمية للمادة المدرسية من جهة أخرى.

وتشكل الأهداف التدريسة الخاصة بالدرس الحور الأساسي الذي تدور حوله النشاطات والمواقف التعليمية الخاصة بالدرس، كما أنها تساعد في تنظيم التتابع الذي يدرس به المعلم.

3. اختيار مقدمة مناسبة للدرس:

تعد مقدمة (مدخل) الدرس عنصراً مهماً من عناصر الخطة اليومية، يذكرها المعلم في بداية خطته.

ويعد اختيار مقدمة مناسبة للتهيئة للدرس من وظائف المعلم المهمة لكونها مهارة أساسية من مهارات التخطيط للتدريس وعرضه.

أما ما يقصد مقدمة الدرس؛ هو كل ما يقوله المعلم أو يفعله بقصد التمهيد للدرس الجديد وتهيئة طلبته ذهنياً وجسمياً وانفعالياً لتلقي الدرس وقبوله والتفاعل المتواصل مع مختلف أطراف المواقف التعليمية.

وفي اختيار مقدمة مناسبة للدرس يخدم أغراضاً تعليمية عديدة منها:

- أنها تؤدي إلى تركيز انتباه الطلبة نحو الموضوع الذي يعتزم المعلم تدريسه بما يضمن اندماجهم في الأنشطة المدرسية.
- ب. عُكن المعلم من توضيح أهداف درسه وأهمية دراسة الموضوع لطلبته من خلالها.
- ج. أنها تؤدي إلى استثارة اهتمام الطلبة بالدرس الجديد لبدء خطوات لاحقة من النشاطات التعليمية بعد أن أوصلهم المعلم في حصة سابقة إلى نقطة معينة.
- د. أنها تؤدي إلى توفير الاستمرارية في العملية التعليمية بين المادة التعليمية السابقة والجديدة.

كما عُكن من ربط الدرس الجديد بمواضيع سبق أن تعلمها الطلبة وبخبراتهم السابقة عا يقوي البنية المعرفية للمتعلم ويضمن الاستمرارية في العملية التعليمية عا يزيد معلوماته عاسكاً وترابطاً. وبهذا يثير ميل طلبته للدرس الجديد لأن الإنسان يميل بطبيعته إلى ما له علاقة سابقة بخبرته وينتبه إليها.

ولقدمة الدرس صور غتلفة منها:

- استخدام المعلم خبرته الشخصية الناتجة من قراءاته أو اتصالاته وتوظيفها على نحو يثير اهتمام الطلبة ويشوقهم إلى الدرس وأنشطته.
- استخدام المعلم الأسئلة فتكون أجوبتها مقدمة للموضوع الجديد أو يضع المعلم أسئلة محددة لمراجعة الدرس السابق.
- استخدام الوسائل التعليمية كمقدمة مشوقة تثير اهتمام الطلبة للدروس، فقد يبدأ مدخل الدرس باستخدام إحدى الوسائل التالية: خارطة، شريط مرئي، صور، خريطة زمنية، أو مخطط يخص موضوع الدرس السابق.
- استخدام خصائص بيئة الطالب وما يحصل بها من مشكلات وأحداث وقضايا كمقدمة للدرس لربطها بموضوع الدرس.
- استخدام خبرات الطلبة السابقة أو التحدث عن موضوع سابق
 كمقدمة للدروس عن طريق الربط بينهم وبين الموضوع الجديد عا
 يهيئ للتعلم ويسهله.

وبأي شكل من أشكال الصور السابقة تكون المقدمة، يجب أن لا تكون مفتعلة وطويلة بل ينبغي أن تكون طبيعية ومدتها قصيرة لا تزيد عن خس دقائق.

ولو حللت الصور الخمس لرأيت استخدام المعلم لها يتلخص في ثلاثة أغاط رئيسة هي:

النمط الأول: التوجيهي.

النمط الثاني: الانتقالي.

النمط الثالث: التقوعي.

أولاً: النمط التوجيهي:

تستخدم هذه القدمة:

- أ. بتوجيه المعلم طلبته إلى أهداف الدرس التي ينبغي بلوغها.
- ب. بإعطاء المعلم لطلبته تصوراً عن الأنشطة التعليمية التي سوف يتضمنها الدرس.
- ج. يستخدمها المعلم كنقطة بدء لتوجيه انتباه طلبته لموضوع الدرس أو إثارة اهتمامهم به عن طريق استخدام نشاط أو حدث أو شخص أو شيء يعرف مسبقاً أنه موضع اهتمام طلبته أو أن لهم خبرة سابقة به.

ومن أمثلة تلك المقدمات ما يلي:

- م: كتابة المعلم لأهداف درسه في بداية الحصة على السبورة ومطالبته لمم
 بلوغها، فإن ذلك يقوم بتوجيه عملية تعليمهم وتعلمهم لأهداف معينة.
- م2: محاولة استثمار المعلم لمشكلة أو قضية أو حدث يشغل اهتمام طلبته كمدخل طبيعي لدراسة موضوع في التاريخ أو الجغرافية لحدث أو قضية مثارة للجدل.

ثانياً: النمط الانتقالي:

يتصف هذا النمط من المقدمات بخصائص رئيسة هي:

أ. يستخدم أساساً لتوفير التحول المرن من مادة معلومة سبق دراستها
 إلى مادة جديدة عن طريق ربط الدرس السابق بالدرس الجديد أو
 ربط نشاط سابق بنشاط جديد.

- ب. تعتمد تلك المقدمات اعتماداً كبيراً على استخدام الأمثلة التي تصلح للقياس عليها.
- ج. تعتمد تلك المقدمات على الأنشطة التي يعرف أن طلبته عيلون إليها ومولعون بها ولهم خبرة فيها وبذلك يتحقق الانتقال التدريجي المنشود. والمثال التالي يوضح عملية المقدمات الانتقالية:
- م1: كأن يقوم المعلم باستخدام الخط الزمني أو الخرائط الزمنية التاريخية المعلومة والمألوفة من قبل طلبته من دروس سابقة في نشاط جديد لم عارسوه من قبل كتوريع أحداث تاريخية جديدة حسب تسلسل أحداثها على الخط الزمني.

ثالثاً: النمط التقومي:

وتستخدم هذه المقدمة فيما يأتي:

- أ. تقويم ما تم تعلمه سابقاً أو تكليفهم به قبل الانتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة.
- ب. يعتمد هذا النمط إلى حد كبير على الأنشطة المتمركزة حول الطالب وعلى الأمثلة التي يقدمها الطالب لإظهار مدى عُكنه من المادة التعليمية.
- مثال: يوجه المعلم عدة أسئلة في بداية الدرس يختبر عن طريقها طلبته في مواضيع سابقة للموضوع الحالي كأن يسألهم عن السطح والمناخ، ويستخدم إجاباتهم كمدخل لموضوعه الجديد (النبات الطبيعي).

4. الحتوى التعليمي للدرس:

العنصر الأخر في الخطة اليومية للدرس هو الحتوى، إذ يشير المعلم هنا بإيجاز إلى الحقائق والمفاهيم والافكار الاساسية في الدرس . وهناك عدة أشكال في تدوين محتوى الدرس تتوقف على أمرين :

- الأول يتمثل في تنظيم الحتوى التعليمي للدرس بشكل يتلاءم مع طبيعة الأهداف التدريسية التي حددها المعلم . - والثاني يتمثل بتنظيم الحتوى التعليمي للدرس بشكل يتلاءم مع أنشطة التعليم والتعلم التي ضمنت في الخطة .

فعلى سبيل المثال إذا قرر المعلم أن يشترك طلبته في نقاش الدرس فعليه عرض الحتوى التعليمي للدرس على شكل بحموعة من الأسئلة على إثارة الحوار والنقاش، أما إذا عرم على قضاء جانب من الدرس في الإلقاء والشرح، فإنه ينبغي أن يضمن خطة درسه أهم الأفكار والمعلومات التي سوف يغطيها، أما إذا رأى إمكانية استخدام عروض توضيحية للدرس أو جزء منه فذلك يتطلب وصفاً للإجراءات المتبعة في العرض بإيجاز سواء كان داخل الصف أو أحد المعامل والمختبرات.

وإضافة لما سبق غة مجموعة من الخصائص ينبغي أن تتوافر في عرض عتوى الدرس منها:

- أن يتلاءم مع خبرة ومستوى نضج الطلبة.
- أن تتصف الحقائق والمفاهيم التي ينطوي عليها محتوى الدرس بكونها متماسكة ومترابطة.
 - يراعي مبدأ التتابع والاستمرار في اختيار وتنظيم عرض الحتوى.
- تراعى قابلية الطلبة فينبغي عدم إرهاقهم بأكثر عما يستطيعون متابعته واستيعابه خلال الوقت المخصص للحصة لأن ذلك يؤدي إلى الإقلال من ميل ودافعية طلبة الصف لمتابعة سير الدرس ومناقشة عتواه.
- مراعاة مبدأ التوازن في عرض الحتوى وتنظيمه وتقديمه، فلا تركز
 على جانب وتهمل جانباً آخر من محتوى الدرس.
- تأكيد مبدأ التكامل بين محتوى مادة ومحتوى المواد الدراسية الأخرى.
- تاكيد مبدأ إثارة اهتمام وانتباه الطلبة وتشويقهم لحتوى الدرس عن طريق التمهيد لها أو استعمال معلومات الطلبة حول محتوى

الدرس، أو استخدام الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة ذات الارتباط بمحتوى الدرس، لأن ذلك يساعد على إثارة دوافع واهتمامات الطلبة لحتوى ذلك الدرس واستقطاب اهتمامهم به.

5. طريقة أو طرائق التدريس:

تتضمن الخطة اليومية للدرس الطريقة والطرائق والأساليب التدريسية التي تستخدمها لمعالجة موضوع الدرس بإيجاز لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

وعلى المعلم أن يشير إلى الطريقة أو الطرائق التدريسية التي يتوقع استخدامها في أثناء سير الدرس، و أن بحدد الأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم المختلفة في حصته، لأنها جميعها تشكل منظومة واحدة متداخلة ومتكاملة تؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة التي تشكل معايير تقويم فاعلية التدريس ونتائجه.

ولتعلم عزيزي القارئ أن ليس هناك طريقة فضلى لتدريس الحقائق والمفاهيم والمشكلات التي يتضمنها منهج ما (مقرر) من مناهج المواد لختلف المراحل الدراسية، وإغا هنالك عدة طرائق وأساليب تدريسية نحتلفة ومتعددة يستخدم منها المعلم ما يتلاءم وطبيعة موضوع الدرس اليومي وأهدافه ومستوى نضج الطلبة وقدراتهم ومدى ازدحام محتوى منهج (مقرر) المواد الدراسية، بالإضافة إلى تأثير أوضاع المدرسة من حيث ازدحام الصفوف أو قاعة الدراسة بالطلبة وعدم توفر الإمكانيات من وسائل وتقنيات التعليم من معامل ونخبرات وجوانب الامتياز والضعف في إعداد المعلم على المستويين النظري والتطبيقي في اختيار طرائق وأساليب التدريس، لأن عدم توفر الأوضاع التعليمية المناسبة في المدرسة لاختيار طريقة ما وعدم تحكن المعلم من طريقة ما نجتارها في التدريس يعرض المعلم للفشل الذريع أمام طلبته مما يفقده احترامه ومكانته بينهم.

ان اختيار طريقة أو طرائق تدريسية معينة يتضمنها المعلم في خطته اليومية يتعين عليه التنبه إلى العوامل الأتية:

- طبيعة الدرس، فإذا كان محتوى الدرس يتقبل النقاش والحوار وإبداء الرأي من الممكن استخدام طريقة المناقشة وإثارة الأسئلة المثيرة لتفكير الطلبة، أما إذا كان محتوى الدرس عبارة عن مشكلة مطروحة فمن المناسب استخدام طريقة حل المشكلات في تدريسه، أما إذا كان محتوى الدرس يتضمن مجموعة من حقائق ومعلومات محددة فمن الممكن استخدام الإلقاء والشرح.
- الأهداف التعليمية للدرس تحدد اختيار الطريقة أو الطرائق والاساليب التدريسية التي تساعد على ترجمتها إلى الحقائق والعلومات والمفاهيم والتصميمات والنظريات التي ينبغي أن تستوعب والاتجاهات واليول والقيم والمهارات التي ينبغي أن تنمى. وهذا يعني أن طريقة التدريس هي أداة فعالة من أدوات تحقيق الأهداف التعليمية، فعلى سبيل المثال إذا كان معلم ما من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي يؤمن أن الهدف الرئيسي من تدريس موضوع ما من المواد هو بحرد اكتساب وحفظ الطلبة للمعلومات والحقائق والمفاهيم سيختلف في اختيار الطريقة أو الطرائق التي يتبعها معلم عن معلم ثان يهدف أختيار الطريقة أو الطرائق التي يتبعها معلم عن معلم ثان يهدف بالشمول والعمق من حيث المردود المعرفي، والوجداني، والمهاري، لذا فالأخير سيستخدم طرائق وأساليب تدريسية متنوعة ومتعددة بغية تنفيذ هذه الأهداف ومنها:

المناقشة - حل المشكلات - الاستقصاء - الحاضرة - كتابة التقارير - توجيه الأسئلة الصفية - تشجيع التعلم الذاتي للطلبة - الربط مع القضايا المعاصرة - العمل الميداني وغيرها من الفعاليات والأنشطة التي تهيئ فرصاً ومواقف

تعليمية من شأنها أن تحقق النمو الشامل والمتكامل للطلبة.

- مدى توفر الوسائل والتقنيات التعليمية من خرائط وأفلام ومطبوعات وكرات أرضية وغاذج وزيارات ورحلات علمية واللوحات والخطوط الزمنية وغيرها من الوسائل التعليمية التي تعدّ عاملاً مهماً في تحديد طرائق وأساليب التدريس، فمعلمو المدارس التي تفتقر لمثل تلك الوسائل والتقنيات يعتمدون في دروسهم على التعليم اللفظي القائم على الكمية المسموعة والمقروءة، باستثناء ما يمكن إنتاجه من طلبتهم أو بأنفسهم أو بمشاركتهم مع الطلبة. كما أن عدم إلمام بعض المعلمين بكفايات إعداد واستخدام وسائل وتقنيات التعليم قد يكون سبباً في توجههم نحو عملية التعليم والتعلم اللفظي وعزوفهم عن استخدام مثل هذه الوسائل في التعليم.
- طبيعة المناهج المدرسية من حيث سعة تفاصيل موضوعاتها ومدى تناسب هذه السعة مع الزمن المقرر لتدريسها من العوامل المهمة التي تؤثر في اختيار المعلم لطرائق التدريس، فالمعلم يضطر في استخدام طريقة الإلقاء في تدريس موضوعات منهج مزدحم بعدد كبير من الموضوعات بشكل لا يتناسب مع الزمن المخصص لتدريسه خلال السنة الدراسية.

كما أن أسلوب تنظيم محتوى المنهج من العوامل المهمة التي تؤثر في اختيار المعلم لطرائق تدريسه، فالمنهج الذي يتضمن دراسة مشكلات اجتماعية واقتصادية وسكانية من الأجدى من الناحية التربوية تدريس هذه الموضوعات في ضوء طريقة حل المشكلات، والمنهج القائم على وحدات دراسية محدة لابد من استخدام منحنى الوحدات في تدريسه وهكذا.

• كفايات المعلم المهنية، فالمعلم الذي يمتلك القدرة على الأداء الناجح على الصعيدين النظري والتطبيقي يؤثر في اختياره لطرائق

تدریسه، إذ إن نجاح استخدام طریقة ما لحد كبیر یتوقف علی مدی عكن المعلم من أدائها علی نحو فعال و بحد وعلی تحدید دوره ودور طلبته خلال عملیة تعلیم وتعلم موضوع الدرس.

إن تحديد المعلم المبدئي لطرائق التدريس في خطة الدرس لا يعني ضرورة الالتزام الحرفي بها، فقد يجد نفسه مضطراً إلى تعديل طريقته أو تغييرها، تبعاً لمستجدات الموقف التعليمي وما يتخلل من مشكلات غموض الموضوع الدراسي وعدم التمكن في استمرار تنفيذه بنفس الطريقة المقررة، عمل يحدو بالمعلم إلى تغييرها بطريقة أخرى، وإن لم تكن قد ذكرت أصلاً في خطة الدرس.

6. الوسائل وتقنيات التعليم:

غثل وسائل وتقنيات التعليم عنصراً مهماً من عناصر خطة الدرس، وينبغي أن تختار وتحدد بفهم ودراية وإدراك كامل للعلاقة بينها وبين موضوع الدرس وبشكل يثري المواقف التعليمية.

إن لوسائل وتقنيات التعليم أهمية كبرى في عمليتي التعليم والتعلم فهي تؤدي دوراً كبيراً في مساعدة المعلم في تأدية أعماله وتساعده على تحقيق أهداف التعليم، وتعينه في التقليل من استخدام التعليم اللفظي في التدريس، بالإضافة إلى أنها تزود الطلبة بالأساس المادي الحسوس لما يدرسونه من حقائق وأفكار وبذلك تكون عاملاً مساعداً في تثبيت الخبرات في ذهن الطلبة علاوة على توضيح المادة وتسهيل عملية فهمها، كما أنها تنمي بعض المهارات لدى الطلبة مثل مهارة قراءة الخرائط والملاحظة الفاحصة وغيرها من المهارات.

إن تحديد الوسائل التعليمية المختارة مرهون بعوامل متعددة منها ما يلي:

 الأهداف التدريسية للدرس تساعد في تحديد واختيار وسائل وتقنيات التعليم التي تساعد على توضيح وفهم العلاقات المكانية والزمنية والاجتماعية، وهذا يعني أن الوسائل التعليمية أداة فعالة في تحقيق

- الكثير من الأهداف للمواد ومنها توضيح الكثير عما تنطوي عليه من معلومات ومفاهيم وتصميمات وعلاقات سببية.
- طبیعة المادة الدراسیة، ففی تدریس موضوعات التاریخ الذی یعتبر سجلاً لأحداث الماضی وحضارته ویتضمن علاقات زمنیة تاریخیة، فمن الجدی استخدام الخرائط التاریخیة بالإضافة إلی إمکانیة استخدام الخطوط واللوحات الزمنیة التی تساعد علی إدراك العلاقات الزمنیة بین الأحداث التاریخیة، كما یمکن استخدام الرحلات والزیارات للمناطق الاثریة التاریخیة لتوفیر الخبرة الحسیة الملموسة واستخدام الافلام والاطالس التاریخیة وغیرها.أما تدریس الموضوعات الجغرافیة التی تهتم بدراسة وتوزیع الظواهر الطبیعیة والبشریة وتحلیل العلاقات بین الظواهر المکانیة فمن الجدی استخدام الخرائط الجغرافیة والکرات الارضیة والرحلات العلمیة والافلام والصور لتوضیح وفهم العلاقات المکانیة
- فضلاً عما ينبغي من أن يرتبط اختيار الوسيلة ارتباطاً وثيقاً ومباشراً بموضوع التدريس في مادة ما وبمستويات الطلبة وقدراتهم العقلية.
- توافر الوسائل التعليمية في المدرسة وإمكانية استخدامها داخل الفصل الدراسي، وإمكانية إعدادها من قبل المعلم نفسه أو طلبته أو بمشاركته مع الطلبة.
- مواصفات الوسيلة التعليمية من حيث الحداثة والجدة والموضوعية ومراعاة الشروط الفنية الجيدة للوسائل التعليمية.

و تشترك وسائل وتقنيات التعليم جيعها في مبادئ الاستخدام داخل الفصل الدراسي أو القاعة الدراسية، والتي تتلخص بالأتي:

- استخدام الوسيلة المناسبة عند الحاجة إلى عرض المعلومات المعتمد
 عليها سواء أكانت في مقدمة الدرس أم في أثنائه أو عند التقديم.
- وضع الوسيلة في مكان مناسب بشكل يسهل عملية الرؤية والمتابعة من قبل جميع طلبة الفصل الدراسي وبدون إعاقة الرؤية لأي منهم.
- رفع الوسيلة حال انتهاء الغرض من استعمالها، لمنع تشتيت انتباه
 الطلبة، ولا مانع من بقائها طوال الدرس إذا كانت تخدم أغراضه
 منذ البداية حتى النهاية.
- الاحتفاظ بوسائل وتقنيات التعليم في أماكن آمنة ونظيفة وبشكل يسهل الحصول عليها عند الحاجة.

7. أساليب التقويم اليومي في الدرس:

في هذا الجانب من الخطة كاول المعلم تقويم درسه باستخدام عدد من أساليب التقويم التي تتصل بأهداف الدرس والوقوف على مدى تحقيق كل واحد منها.

وقد يتم التقويم بوسائل متعددة من أهمها:

- ملاحظة أداء الطلبة بالنشاطات المختلفة وتسجيلها في سجل الملاحظات
 الخاص بالمعلم. ومن تلك النشاطات الملاحظة نورد بعض الأمثلة:
- مساهمة الطلبة في النقاش الذي يتم حول موضوع الدرس ومحتواه.
- مساهمتهم في تلخيص تحريري وسريع لنقاط الدرس المهمة حسب الحاور المسجلة على السبورة.
- إنجازهم رسم خريطة في كراساتهم الخاصة خلال الدقائق الأخيرة من الدرس، وقيام المعلم بالتجول بين طلبته للاحظتهم، وعند انتهائهم يعرض أفضل ثلاثة رسوم مع عبارات المدح والتشجيع.
- ملاحظة مساهمتهم بجمع بعض الصور والأشكال والخرائط المتعلقة بالدرس ولصقها في دفاترهم وكتابة تعليقات مناسبة تحتها (سبق أن كلفهم بها المعلم في درس سابق).

- تكليف الطلبة بحل بعض التمارين الموجودة في نهاية الفصل معتمدين بذلك على خبرتهم السابقة بالموضوع.
 - تقويم قدرات الطلبة على استخدام الخرائط بفاعلية.
- الإيضاحات التي يستخدمها الطلبة حول الخرائط والرسوم أو مشاهدة فلم إلخ.
 - الأسئلة التي يعدها المعلم ضمن خطة الدرس، ثم يوجهها لطلبته في أثناء سير الدرس للكشف عن مستويات النمو المختلفة لطلبته منها:
- 1-ما يكشف عن مشاعرهم أو ميولهم إزاء قضايا معينة من الدرس أو فيما له علاقة به.

مثل يشترك الطلبة في الإجابة عن السؤال الحوري التالي: س. أذكر الأسباب التي تجعلكم تفخرون وتعتزون بيوم 23 يوليو عام 1952 (على أن لا يكون الجواب موجوداً في موضوع الدرس الخاص بتاريخ مصر الحديث).

2-ما يكشف عن القدرات الحركية أو اللغوية.

مثل: يشترك الطلبة جميعاً في الإجابة عن السؤال التالي تحريرياً: س: يرسم كل منكم خلال الثلاث دقائق الأخيرة من درسنا هذا ظاهرة نسيم البر والبحر.

3-ما يكشف عن المستوى المعرفي للطلبة، ولقد حاول الكثير من التربويين وصف الأغاط المعرفية وحددوا لها فئات تندرج تحتها أسئلة المعلم، منها ما يتطلب مستويات دنيا في التفكير وأسئلة تتطلب مستويات عليا في التفكير.

إن هذا العنصر مهم جداً وأساسي بخطة الدرس اليومية لأنه بمدالمعلم بتفاصيل ومعلومات من خلال استخدام أساليب التقويم المختلفة في صورة تغذية راجعة (Feed back) للإفادة منها في تطوير أساليب تدريسه.

7. الغلق (الإغلاق):

هو كل ما يقوله أو يفعله المعلم بقصد إنهاء الدرس نهاية مناسبة، لغرض مساعدة الطلبة على تنظيم المعلومات وبلورتها في عقولهم مما يتيح لهم استيعاب ما عرض عليهم، إن ما يقوم به المعلم من نشاط لإنهاء تدريس درسه أو مفهوم أو وحدة منه، يتخذ صوراً متعددة منها:

- 1- غلق الراجعة: ويستخدم بتلخيص ما تم عرضه، حينما يقوم المعلم بذكر أبرز الحاور أو النقاط أو المعلومات أو المفاهيم التي سبق ان عرضت أثناء سير الدرس.
- 2- غلق الربط: ويستخدم في ربط ما تم عرضه عمارف سابقة، أو ربط المعلومات التي سبق التعرض لها عملومات مستقبلية أو موضوع عمد. جديد أو تنظيم في موضوع عمد.
- 3- غلق التطبيق: ويستخدم حينما يطلب المعلم من طلبته تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة تتيح الفرصة للممارسة.
- 4- غلق التقويم: ويستخدم في طرح الاسئلة التلخيصية حينما يوزع المعلم بحموعة من الاسئلة الهدف منها تلخيص درس اليوم ومراجعته على شكل أسئلة تطرح على الطلبة.

8. تحديد الواجب المنزلي أو التعيين المنزلي:

ويتضمن هذا الجانب من الخطة الإشارة إلى تحضير الدرس القادم والواجبات التي يقوم بها الطلبة خارج الفصل الدراسي.

وقد خصص موضوع لاحق للوقوف على تفاصيل هذا العنصر.

ما ذكر هو أهم العناصر الأساسية للتخطيط اليومي للدرس ولكن بعضهم قد يضيف إليه وقد بحذف منه بعض العناصر وفقاً لخبرته في التدريس، ومهما يكن من أمر فإن تلك العناصر موجهات تساعد في التدريس بالإمكان تعديلها أو الإضافة إليها أو حذف منها بكل يسر ومرونة، ثم لا يمكن بأي شكل من الأشكال أن تكون قيداً على فكر وابتكار المعلم.

أما كيفية تسجيل الخطة في كراسة التحضير والشكلية المناسبة لها، فلا توجد كيفية وشكلية واحدة، فللمعلم الحرية في اختيار الشكل الذي يناسب درسه وأهدافه وطرائق تدريسه المختارة.

وفيما يلي عرض لبعض النماذج أو الأشكال المقترحة لخطة الدرس:

الموضوع:	المادة:
الشعبة:	الصف:
التاريخ:	المدرسة:
	1. أهداف الدرس:
•••••••	2.وسائل وتقنيات التعليم:
***************************************	3.طريقة التدريس:
*** ***	4. عرض محتوى الدرس: المقدمة:
*** ***	الشرح؛
*** ***	الخاتمة :
*** *** *** *** *** *** *** *** *** *** *** *** ***	5. أساليب التقويم الختامي:
	6. الواجب البيتي :

شكل رقم (22) نموذج لخطة درس يقوم على الإلقاء

ηП
الد
المد
أهد
خد
.1
.2
.3
.4
.5
.6
.7

شكل رقم (23) نموذج لخطة درس يقوم على حل المشكلات

المادة: الموضوع:
الصف: الشعبة:
المدرسة: التاريخ:
أهداف الدرس: أهداف الدرس
——————————————————————————————————————
خطوات المناقشة:
إثارة تفكير الطلبة حول الموضوع:
1. طرح سؤال (1):
إتاحة فرصة للإجابة: (انتظار)
إتاحة فرصة للمناقشة والحوار: (إجابة)
تقييم وجهات النظر والأفكار المطروحة:
تشجيع الرجوع إلى مصادر المعلومات:
2. طرح سؤال (2):
إتاحة فرصة للإجابة: (انتظار)
_
إتاحة فرصة للمناقشة والحوار: (إجابة)
تقييم وجهات النظر والأفكار المطروحة:
الاستنتاج:

شكل رقم (24) نموذج لخطة درس يقوم على المناقشة

الصف: الشعبة:
المدرسة:التاريخ:التاريخ
أولاً- التخطيط للوحدة:
1. تحديد أهمية ونطاق الوحدة:
2. تحديد أهداف الوحدة:
ثانياً- عرض الوحدة:
1. تقديم الوحدة للطلبة :
2. تقييم خطة عمل للسير في دراسة الوحدة :
3. تنفيذ خطة العمل بتوجيه المعلم:
4. تقويم العمل :
5.الاستنتاج:
5.الاستنتاج: شكل رقم ₍ 25) نموذج لخطة درس يقوم علىَّ طريقة الوحدات
شكل رقم ₍ 25) نموذج لخطة درس يقوم علىً طريقة الوحدات
شكل رقم (25) نموذج لخطة درس يقوم على طريقة الوحدات المادة:الموضوع:
شكل رقم (25) نموذج لخطة درس يقوم على طريقة الوحدات المادة:
شكل رقم (25) نموذج لذطة درس يقوم على طريقة الوحدات المادة:
شكل رقم (25) نموذج لخطة درس يقوم على طريقة الوحدات المادة: الموضوع: الصف: الشعبة: الشعبة: التاريخ: التاريخ: الموضوع المشروع: إعداد مسرحية عن هزيمة المغول أو الصليبيين أو

الموضوع:.....

شكل رقم (26) نموذج لخطة درس يقوم على طريقة المشروعات أو العمل التعليمي

المادة: الموضوع:
الصف: الشعبة:
المدرسة: التاريخ:
1. أهداف الدرس:
2. العرض:
• عرض الحقائق الجزئية
● المقارنة والربط بين الحقائق
• التعميم
● التطبيق
3. الاستنتاج
3. الاستنتاج
شكل رقم (27) نموذج لخطة درس يقوم على طريقة الاستقراء
شكل رقم (27) نموذج لخطة درس يقوم على طريقة الاستقراء اللدة:
شكل رقم (27) نموذج لخطة درس يقوم على طريقة الاستقراء المادة: الموضوع: الصف: الصف: الشعبة: المدرسة: التاريخ:
شكل رقم (27) نموذج لخطة درس يقوم على طريقة الاستقراء المادة:
شكل رقم (27) نموذج لخطة درس يقوم على طريقة الاستقراء المادة: الموضوع: الصف: الشعبة: المدرسة: التاريخ: التاريخ: 1. أهداف الدرس:
شكل رقم (27) نموذج لخطة درس يقوم على طريقة الاستقراء المادة: الموضوع: الصف: الشعبة: المدرسة: التاريخ: التاريخ: 1. أهداف الدرس: 2. تحديد المشكلة أو السؤال:
شكل رقم (27) نموذج لخطة درس يقوم على طريقة الاستقراء المادة: الصف: الصف: الشعبة: المدرسة: التاريخ: 1. أهداف الدرس: 2. تحديد المشكلة أو السؤال: 3. وضع الفرضيات والحلول المقترحة :

شكل رقم (28) نموذج لخطة درس يقوم على طريقة الاستقصاء

شكل رقم (29) نموذج لخطة تقوم على مبدأ التهليم الفردي للطلبة

تطبيقات عملية

تدریب - 1 -

ماذا يجب أن تتضمن الخطة اليومية للدرس من عناصر سير التدريسات داخل الفصل الدراسي؟

- 2 - تدریب

حدد ثلاثة من الأسس التي يستند إليها المعلم في اختيار الوسيلة التعليمية:

تدریب - 3 -

اعمل خطة يومية لإحدى موضوعات مادة تخصصك متكاملة العناصر.

تدریب - 4 -

أذكر نوع المقدمة المستخدمة في المواقف التعليمية التالية:

- كان موضوع درسك موضوع تاريخ فلسطين الحديث، وأردت أن تبدأ درسك بحدث جارٍ على مستوى الساحة العربية.
 - ما غط القدمة الستخدمة:....
- كان موضوع درسك عن الحرب العالمية الثانية، ونويت أن تبدأ درسك باستخدام صور تعكس مآسي شعوب العالم وويلاتهم من تلك الحرب...
 - ما غط المقدمة المستخدمة:.....
- 3. كنت تدرس في دروس سابقة موضوع الخلفاء الراشدين واليوم تريد أن تخصص جزءاً من وقتك لمراجعة هذا الموضوع لتتأكد من قدرة

طلبتك على تذكر أسماء الخلفاء الراشدين (رضي الله عنهم) حسب	
الترتيب السليم لتوليهم شؤون الحكم.	
ما غط القدمة المستخدمة:	
كنت تدرس أحد الموضوعات التي تتعلق بالاستعمار الأوربي لإحدى	.4
البلدان العربية، وتريد أن تبدأ درسك بتوجيه عدة أسئلة تحتبر فيها	
طلبتك عواضيع سابقة للموضوع الحالي كأن تسألهم عن الاتفاقيات	
السرية للمستعمرين.	
ما غط المقدمة المستخدمة:	
استخدام معلم التاريخ للخرائط التاريخية المعلومة والمألوفة من قبل	.5
الطلبة في نشاط جديد لم عارسوه من قبل كوضع خريطة تخطيطية	
تنظيمية للهيكل الإداري في الدولة العربية الأموية.	
ما غط القدمة الستخدمة:	
إذا كان موضوع درسك عن المياه في الوطن العربي، وتريد أن تبدأ	.6
درسك بداية صحيحة.	
ما غط المقدمة الستخدمة:	

مراجع الفصل السادس

- 1- أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد، التدريس الفعال. القاهرة، عالم الكتب، 1985.
- 2- جابر عبد الحميد جابر وآخرون، مهارات التدريس، القاهرة، دار النهضة العربية ، 1986.
- -3 روبرت ريتشي، التخطيط للتدريس، ترجمة محمد راضي المفتي وزينب علي. القاهرة ، 1982.
 - 4- عايش زيتون. أساليب تدريس العلوم. عمان، دار الشروق، 1996.
- 5- عبد الله الأمين النعمي، طرق التدريس العامة. مصراته، دار الجماهيرية للنشر، 1993.
 - 6- عزت جرادات وأخرون. التدريس الفعال. ط3، عمان، 1984.

الفصل السابع الوسائل التعليمية في التدريـــس

أولاً: مفهوم الوسائل التعليمية

ثانياً: دور الوسائل التعليمية في التدريس

ثالثاً: تصنيف الوسائل التعليمية

1- تصنيف (ادجار ديل).

2- تصنيف (دونكان).

3- تصنيف (حدان)،

4- تصنيف خليل عرير وتركي البيرماني.

رابعاً: معايير الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية في

التدريس

خامساً: قواعد الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية

في التدريس

أهداف الفصل السابع

في نهاية هذا الفصل ينبغي أن يكون في استطاعتك:

- أحديد مفهوم الوسائل التعليمية.
- 2. تحديد علاقة الوسائل التعليمية بتكنولوجية التعليم.
 - 3. تحديد دور الوسائل التعليمية في التدريس.
- 4. التعرف على التصنيفات المتنوعة للوسائل التعليمية.
 - التعرف على أنواع الوسائل التعليمية.
- 6. اكتساب مهارة اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لمعايير الاختيار.
- اكتساب مهارة استخدام الوسائل التعليمية في ضوء قواعد وشروط الاستخدام.

إن المعلم الذي يعتمد على الكلمة في التدريس يؤكد على الحفظ والاستظهار دون الفهم وإدراك المعاني والتفسير والتعليل من جانب المتعلمين عما يؤدي إلى سهولة نسيان المعلومات والمعارف.

ولهذا كان على المعلم ضرورة استخدام وسائل وأدوات وأجهزة تعين على فهم الحقائق وتوضيحها للمتعلمين عما يجعل تعلم المواد إيجابياً والتعريس فعالاً.

أولاً: مفهوم الوسائل التعليمية:

لقد أورد الأدب التربوي العديد من التسميات التي تندرج تحت تسمية الوسائل التعليمية والتي مرت عراحل تطويرية عديدة منها:

وسائل الإيضاح – الوسائل المعينة – الوسائل التعليمية – الوسائل السمعية – الوسائل البصرية – التقنيات التربوية وأحدثها تسمية تكنولوجية التعليم والتي تشكل الوسائل التعليمية من أجهزة وأدوات ومواد جزءاً منها ومرحلة من مراحل تطور المفهوم.

إن تكنولوجية التعليم عمناها الشامل تضم بحموعة الطرائق والمواد والأدوات والأجهزة والتنظيمات المستخدمة ضمن إطار منظومة التدريس والتي تسعى لتحقيق الأهداف المرجوة في التدريس وبدرجة عالية من الفاعلية.

وإن تكنولوجية التعليم هي غرة أفادت العملية التربوية والتعليمية من نتاج التقدم العلمي والتقني الذي شهده العالم في أواخر القرن العشرين في شتى ميادين الحياة .

إن الإفادة من تكنولوجية التعليم لا يعد غاية في حد ذاته بل أدوات ووسائل تعليمية تساعد على تحقيق عمليتي التعليم والتعلم بشكل أجدى نفعاً، وتحقيق الأهداف المرجوة بدرجة عالية من الفعالية المتوخاة .

كما إن للوسائل التعليمية أهمية كبرى في تدريس ختلف المقررات والمواد الدراسية على ختلف مراحل الدراسة وتنبثق أهميتها من الفوائد النائجة من استخدامها والأثار القيمة من نواتج الاستخدام في تثبيت الافكار والمعلومات والمعارف في أذهان المتعلمين ومقاومة النسيان.

إن الوسائل التعليمية على جميع أنواعها متاحة، ومن المكن توفيرها في مختلف مراحل الدراسة إذا ما توفرت الإمكانيات المادية والبشرية لتوفيرها.

إن استخدام الوسائل التعليمية في مراحل الدراسة المختلفة لا عكن أن ينفصل عن استراتيجيات التدريس بل يعد حلقة مهمة من سلسلة تتابع إجراءات وأساليب التدريس الخاضعة للتخطيط والتنفيذ والتقويم في مدى تحقيق الأهداف التدريسية الحددة مسبقاً بدقة .

ثانياً : دور الوسائل التعليمية في التدريس :

تتجلى قيمة الوسائل التعليمية في تدريس غتلف المقررات الدراسية – المواد الدراسية – من خلال المؤشرات الأتية:

- 1- توفر الأساس المادي الحسوس لما يدرسه المتعلم من حقائق وأفكار .
- 2- إن تقديم الخبرات بشكل محسوس وملموس يجعلها أثبت أثراً في ذهن المتعلم.
 - 3- اشراك أكثر من حاسة في عمليتي التعليم والتعلم .
- 4- تساهم في إزالة ما يعتري المواد التعليمية من عموم وإبهام وصعوبة.
- 5- تساهم في إثارة الرغبة بالاستطلاع في نفوس المتعلمين للكشف عن المعرفة.
- 6- تساعد على تنمية روح الملاحظة والمتابعة لدى المتعلمين كما تزودهم بخبرات جديدة ومباشرة.
- 7- تنمي الكثير من المهارات المعرفية والحركية والوجدانية مثل القدرة على غثيل الواقع برموز ومصطلحات، وإدراك العلاقات ما بين الواقع والرموز والمصطلحات الموجودة في الخريطة ... وغيرها، وتنمية الإدراك الحسي المباشر للظواهر والأشياء، كما تنمي الحس الزمني والمكاني والتصويري والوصفي

والتحليلي والاستنتاجي والتقويمي، وتنمي حب التعاون والاعتماد على النفس.

ثالثاً: تصنيف الوسائل التعليمية:

لقد تم تصنيف الوسائل التعليمية من قبل العديد من الرّبويين حسب معايير مختلفة منها:

- ا- حسب طريقة الحصول عليها وهنا تنقسم الوسائل التعليمية إلى
 قسمين هما:
 - مواد جاهزة مواد مصنعة
 - 2- حسب نوعية العرض وهنا تنقسم الوسائل التعليمية إلى قسمين:
 وسائل يتم عرضها ضوئياً وسائل لا تعرض ضوئياً
 - 3- حسب غاطبة الحواس

وهنا تنقسم الوسائل إلى عدة أقسام هـي :

- وسائل سمعية - وسائل بصرية - وسائل سمعية وبصرية - وسائل ملموسة .

4- حسب الخبرات

وهنا تنقسم الوسائل إلى عدة أقسام موزعة حسب الخبرات التي عكن أن عربها المتعلم أثناء عمليتي التعليم والتعلم .

وسنعرض بعضاً من هذه التصنيفات لأخذ فكرة مختصرة عن كل تصنيف والمعيار المستند عليه ومنها:

- تصنيـف (ادجار ديل)

صنف العالم ديل الوسائل التعليمية على أساس الخبرات التي بمكن أن بحر بها المتعلم أثناء عمليتي التعليم والتعلم، وضمن هذا التصنيف بمخروط الخبرة إذ وضع في أسفل المخروط الوسائل التعليمية الحقيقية التي تزود المتعلمين بخبرات واقعية مباشرة، ثم تلاها بالعينات والنماذج الحقيقية

المصنوعة المكبرة والمصغرة لكونها تزود المتعلمين بخبرات شبه واقعية، ثم تدرج في تصنيفه للوسائل التعليمية من الحسوس إلى الجرد حيث وصل إلى الكلمة الملفوظة في أعلى المخروط والشكل (30) عمثل مخروط الخبرة لـ (ادجار ديل).

	خبرات بحردة	الرموز الجردة اللفظية المسموعة الرموز المرئية
	خبرات شبه	التسجيلات الصوتية - الراديو المذياع والصور الثابتة أفلام الصور المتحركة التلفزيون التعليمي
\	حسية حسية	(وسائل سمعية بصرية) المعارض والمتاحف الزيارات الميدانية العروض العملية
		الألعاب والتمثيل والمشاهدة الخبرات شبه الواقعية الخبرات الواقعية المباشرة

- تصنيف (دونكان)

اما العالم دونكان فقد قسم الوسائل التعليمية حسب عدة معايير منها:

- انخفاض التكاليف وارتفاعها.
 - سهولة توفيرها.
- خصوصية أو عمومية استعمالها.
 - سهولة استعمالها في التعليم.
 - عدد التعلمين المستفيدين منها .

والشكل الأتي يشير إلى تصنيف دونكان السباعي للوسائل وتكنولوجية التعليم ويشير السهم على الجانب الأبن من التصنيف الذي يتجه إلى الاسفل إلى ارتفاع التكلفة وصعوبة التوفير والعمومية كلما اتجهنا إلى الاسفل من التصنيف، والعكس صحيح في السهم على الجانب الأيسر الذي يتجه إلى الاعلى عا يشير إلى انخفاض التكلفة وسهولة التوفير والخصوصية كلما اتجهنا إلى الاعلى من التصنيف.

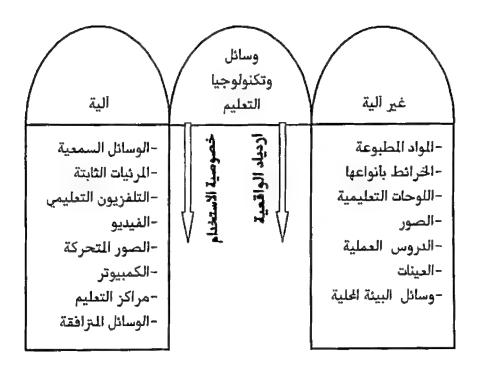
معايير التصنيف	الوسائل التعليمية	معايير التصنيف
- سهولة التوذير - الخصوصية - سهولة الاستعمال	المذكرات المكتوبة- النشرات- الصور المطبوعة المعروضات الحائطية والعينات والنماذج والسبورة والسبورة المواد التعليمية المطبوعة مثل الكتب المقروءة على اختلاف أنواعها التسجيلات الصوتية والمعامل اللغوية الشرائح وأفلام الصور الثابتة والشفافيات فوق الرأس الافلام الصامتة المسموعة، وأفلام الصور المتحركة المواد التعليمية المرجحة اليأ- الفيديو تيب البرامج المواد التعليمية المرجحة اليأ- الفيديو تيب البرامج	- صعوبة التوفير- العمومية- حجم للتعلمين
إثناض التكاليف	التلفزيونية الحية-أنظمة الكمبيوتر التعليمية- الإذاعة المسموعة- الإذاعة المرئية (التلفزيون)	ارتناع التكاليف

الشكل (31) يبيّن تصنيف دونكان السباعي لوسائل وتكنولوجية التعليم

- تصنيف حمدان:

صنف عالم التربية العربية محمد زياد حمدان الوسائل التعليمية إلى صنفين وهما:

- 1- وسائل تعليمية غير آلية : والتي يمكن استخدامها في تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم في داخل مدارسنا .
- 2- وسائل تعليمية آلية : وهي وسائل تحتاج إلى الآلية في عرضها وتحتاج إلى إمكانية معينة للإفادة منها في مدارسنا، ويوضح الشكل ذلك.



الشكل (32) يبيّن تحنيف حمدان الثنائيّ لوسائل وتكنولوجية التعليم

- تصنيف خليل عزيز وتركي البيرماني:

صنف خليل عزيز وتركي البيرماني الوسائل التعليمية إلى خسة أصناف وفق ثلاثة معايير هي:

- 1. نوع الحواس المستثمرة في تلقي الحتوى التعليمي من الوسيلة التعليمية .
 - 2. درجة واقعية الوسيلة التعليمية.
 - 3. طبيعة عرض الوسيلة التعليمية، ضمن ألية الأجهزة أو دونها.

وتم تصنيف الوسائل التعليمية وفقاً لذلك على النحو الأتب :

أنواعهــــا	فئة الوسيلة التعليمية	ت
الشرح، القصص، التشبيه، والمقارنة،	الوسائل الإيضاحية اللفظية	1
ذكر أحداث ووقائع التاريخ		
سفرات – رحلات – تجارب – تمثيليات	وسائل تطبيقية مصحوبة	
- ختبرات عملية- مهرجانات -	عشاهدة	2
معارض	•	
ا - خططات ورسوم- خرائط ورسوم		
ب - بحسمات ونماذج - خرائط بحسمة	الوسائل الإيضاحية البصرية	
– لوحات – عينات	الوسائل الميضاحية البضرية	3
جـ - تقنيات بصرية - شرائح - صور		
مكبرات الصوت – الإذاعة – الماتف	7 . or m1 127 . 7 . a 1 to 1 151	4
التسجيل	وسائل إيضاحية وتقنيات تعمية	
مسرح - تمثيليات - الجهاز المسجل		
المرئي والناطق - الفيديو - الجهاز	وسائل أو تقنيات سمية بصرية	5
المرئي -التلفاز - الدمى المتحركة		

شكل (33) يمثل تصنيف خليل عزيز وتركيُّ البيرمانيُّ للتقنيات التربوية

ومع تعدد تصنيف الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية غيل إلى تصنيفها كما يلي:

- 1. وسائل التقنية العملية.
 - 2. الوسائل الميدانية .
 - الوسائل المبرجــة .
- 4. الوسائل المرئية الجردة.
 - 5. الوسائل اللفظيـة .

1- وسائل التقنية العملية:

وعكن أن يدخل ضمن هذا النوع كل ما يتعلق باكتساب الخبرة عن طريق الحركة والعمل والحواس المختلفة، وتشمل:

- الخبرات العملية والمشاغل.
 - التجارب المعملية .
- التمثيليات والألعاب التعليمية.
 - الحلقات الدراسية .
- الوحدات النسقية أو الجمعات التعليمية .
 - الحقائب التعليمية .
 - التعليم المبرمج.
- استخدامات الكمبيوتر والحاسب الألي وغيرها .

أما عن أهمية استخدامها في التدريس فنستطيع ان نلخصه بالنقاط الأتية:

تتيح الفرصة الإيجابية لمشاركة المتعلم في عمليتي التعليم والتعلم أو ععنى آخر تفسح الجال للمتعلم بالمشاركة الفعالة عما يكون دوره إيجابياً سواء كان في التدريس الجماعي أو الفريقي أو الفردي .

- تساعد على تكوين الانطباعات الواقعية الصادقة لدى المتعلمين فضلاً عن أن ما يتم تعلمه بالعمل أفضل من تعلمه بأي وسيلة أخرى.
 - إتاحة الفرصة للمتعلمين في اكتساب الخبرات المباشرة.
- تقدم متغيرات متعددة ومتفاوتة وبما تتلاءم مع مختلف القدرات والاستعدادات.
- تساعد في اكتساب المتعلمين مهارات الأسلوب العلمي في التفكير وحل المشكلات.
 - تتيح الفرصة للمتعلم بالاحتكاك بالواقع وتفاصيله.
- يستخدم في البعض منها أسلوب التعلم الذاتي كما في الحقائب التعليمية والوحدات النسقية والتعليم المبرمج واستخدام الكمبيوتر.

2 الوسائل الميدانية:

ويدخل ضمن هذا النوع الوسائل التي تكسب الخبرة من البيئة الحيطة وتشمل:

- الزيارات العلمية الميدانية .
 - مشاهدة المعارض،
 - مشاهدة المتاحف.
 - مهرجانات مؤغرات،
 - النماذج والعينات.

أما عن أهمية استخدامها في التدريس فنستطيع أن نلخصه بالنقاط الأتــة :

- تخرج المتعلم خارج جدران الفصل الدراسي بقصد المشاهدة لتثبيت المعلومات المتعلقة بالموضوع الذي سبق دراسته أو الذي يفترض دراسته لاحقاً.
 - تكسر الملل في نفوس المتعلمين وتريد الميل والرغبة في الدراسة .

- تتيح الفرصة للمتعلمين بجمع المعلومات والحقائق من البيئة الواقعية كريارة مصنع الألبان أو متحف للأثار القديمة .
- تستخدم كمدخل للتدريس وذلك بعد اتفاق المتعلمين ومعلمهم بعد مناقشة محتويات الوحدة القادمة في الدراسة أو الموضوع القادم باستهلال دراسته بزيارة أو رحلة ما ذات علاقة بالموضوع .
- تساعد في تكوين صورة صحيحة للمدركات في أذهان المتعلمين يعجز اللفظ عن تصويرها.
- تتيح الفرصة للاتصال بالبيئة ومصادرها والخروج إليها والاتصال بها عن طريق وسائل الدراسة الميدانية .
- تتيح الفرصة لإيجابية المتعلمين عن طريق إشراكهم في التنظيم والتحديد في جوانب الانشطة المرافقة لتلك الوسائل.

3 – الوسائل المبرمجة:

ويدخل ضمن هذا النوع الوسائل التعليمية الجاهزة التي تكسب الخبرة عن طريق عرضها بأجهزة خاصة لكل منها وهي :

- وسائل سمية بصرية متحركة: الجهاز المرئي (التلفاز) التسجيل المرئي (الفيديو)- الافلام المتحركة الناطقة الدمى المتحركة الناطقة الصور الشفافة المصحوبة بشرح مسجل.
 - وسائل سمعية بصرية ثابتة : الأفلام الثابتة المرفقة بأشرطة صوتية
- وسائل بصرية : الشفافيات الشرائح الصور المعتمة (الفانوس السحري) الافلام الثابتة.
 - وسائل سمعية: الإذاعة والتسجيلات الصوتية وغتبرات اللغة.

أما عن أهمية استخدامها بالتدريس فنستطيع أن نلخصه بالنقاط الأتية:

- توفر للمتعلم خبرات بديلة عن الخبرات الواقعية التي لا يستطيع ان ير بها المتعلم لأسباب عديدة .
- تهيئ للمتعلم مواقف مشابهة أو عاثلة أو حتى مطابقة للموقف التعليمي.
- تتيح الفرصة لتدريس الكثير من المعلومات والحقائق والمفاهيم والنظريات في وقت قصير بالاستفادة من وسائل التطوير والتقدم العلمي في إنتاج الأجهزة والبرامج التعليمية.
 - تُخصب خبرات المعلمين والمتعلمين بالأجهزة والبرامج التعليمية .
- تسهل عمليتي التعليم والتعلم بتذليل صعوبات ومعوقات الأمور الغامضة التي لا يستطيع المتعلم إدارتها عن طريق الوسائل اللفظية.
- تكون مدركات عقلية إما سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية واضحة للوحدة الدراسية أو الموضوع الدراسي عما يفضي إلى إطالة مدة التذكر.
- تثير شوق المتعلمين ورغبتهم في التعلم لأن ما يعرض يتصف بإشراك أكثر من حاسة، فضلاً عن أنه يعكس الواقع الحي لما يراد توضيحه.
- ترويد المتعلمين بالكثير من الخبرات التي توضح الأفكار والمعاني مع مراعاة ربطها ببيئة المتعلم مما يجعلها أكثر واقعية مما توفره الكلمة المقروءة أو المنطوقة .

4- الوسائل المرئيسة المحردة:

ويدخل ضمن هذا النوع كل ما يقدم الخبرة عن طريق العرض دون السمع أو الصوت أو استخدام الأجهزة وبمكن أن تشمل:

الصور – الخرائط بأنواعها – اللوحات التعليمية بأنواعها – الرسوم – المطبوعات من كتب ومجلات ومصورات – النشرات الجدارية – الرسوم الكاريكاتيرية وغيرها .

- أما أهمية استخدامها في التدريس فيمكن تلخيصه بالأتبي:
- تنمية ميول المتعلمين نحو الاطلاع وتعميق فهمهم من مصادر مختلفة تساعد على تنمية القدرة على المقارنة والتحليل والتفسير والفهم.
- تتيح الفرصة أمام المتعلمين للتعرف على المعلومات والأحداث التي لم يعالجها الكتاب المدرسي .
 - لا تكلف الكثير من الكلفة المادية أو القابلية الإبداعية والجهد.
- استخدام هذه الوسائل يجعل فهم المواد لدى المتعلمين أمراً سهلاً وميسوراً لأنها تختلف عن كيفية عرض الموضوعات عبر الكتاب المدرسي.
 - تتيح الفرصة لربط ما يورد من معلومات في الكتاب المدرسي .
- تساعد على تركيز الكثير من المعلومات وتجعلها أكثر وضوحاً وأقرب إلى الفهم فهي عامل من عوامل توفير الوقت والجهد .
- تساعد على إثارة اهتمام المتعلمين وانتباههم لحتوى الدرس عا ينمي الرغبة للدراسة والتتبع وتغنى المتعلم عن الاستظهار الذي لا مبرر له.
- سهولة توفيرها واستخدامها عا يتيح إمكانية الإفادة منها بشكل واسع لتساعد على إدراك الحقائق والمعلومات والأفكار وتحل في ذهن المتعلم كل الرؤية الحقيقية أو المشاهدة العينية أو المارسة العملية.
- تتيح الفرصة لإشراك المتعلم في إعداد بعض الوسائل وبتوجيه المعلم عا يساعد على تنمية العديد من المهارات الحركية وعلى التعاون والاعتماد على النفس.

5 - الوسائل اللفظية:

ويدخل ضمن هذا النوع كل ما يتعلق باستخدام التعبير اللفظي فقط .. ويمكن أن تشمل:

الشرح – إعطاء الأمثلة – ذكر الوقائع والحوادث – الوصف التشبيه وعقد المقارنات – العروض العملية .

- إن استخدام الوسائل اللفظية في التدريس أمر ضروري وذلك لأن :
- الكلمة المقروءة والمنطوقة لا غنى عنها في عملية التدريس لأنها
 توضح الكثير من المعاني والألفاظ والأفكار التي لا يمكن توصيلها إلا
 عن طريق الاتصال اللفظى .
- إن استخدام الوسائل اللفظية مطلب ضروري في عملية التفاعل والتفاهم ما بين المعلم والمتعلم في كثير من المواقف والوضوعات.
- تعد الوسائل اللفظية أمر ضروري في توضيح ودعم الكثير من الوسائل الميدانية والبصرية والجردة المستخدمة في عملية التدريس.
- إن استخدام الوسائل اللفظية توفير للجهد والتكاليف والقابلية الإبداعية .
- إلا أن الإسراف في استخدام الوسائل اللفظية في التدريس دون دعمها بإحدى أنواع الوسائل التعليمية يؤدي إلى :
- أ. إثارة الملل في نفوس المتعلمين عمايت التعليم والتعلم .
- ب. ان لفظية التدريس ظاهرة خطيرة جداً بالنسبة للفرد والجتمع، لأنها تعرقل تكوين صور عقلية للأفكار والمدركات والمعلومات، لذا يصبح تعلم الكلمات والرموز جوفاء لا معنى لها.
- لا توفر الخبرة الحسية للمتعلم في نقل الأفكار والمعلومات عا تشجع على الحفظ الألي والترديد دون فهم أو اقتناع عا يؤدي إلى سرعة النسيان.

الشكل (34) مثل المخطط المتدرج لتصنيف الوسائل التعليمية حسب نوعية الخبرة المكتسبة وطريقة العرض من الأدنى إلى الأعلى

طريق الخبرة	أنـواعها	فئة الوسيلة وطريقة العرض	ij
تؤكد على	5 - الوسائل التقنية العملية:		
السمع والبصر	المختبرات - الحلقات الدراسية -		
والخبرة	الألعاب – الخبرات العملية والمشاغل	وسائل التقنية	5
الواقعية مع	التجارب - التعليم المبرمج	العملية	
العمل والنشاط	استخدامات الكمبيوتر - الجمعات		
الذاتي	التعليمية وغيرها		
تؤكد على	4 - الوسائل الميدانية :	وسائل	
السمع والبصر	رحلات- زيارات - معارض-	وسائل میدائیة	4
والخبرة الواقعية	متاحف- عينات — لماذج وغيرها	متربته	
	3 - الوسائل المبرجة :		
تؤكد على	وسائل سمية وبصرية متحركة –		
السمع أوالبصر	وسائل سمعية وبصرية ثابتة - وسائل	وسائل مبربحة	3
أو السمع	بصرية — وسائل سمعية	وسادل مبرجاد	٦
والبصر	(تلفزيون - الأفلام المتحركة والثابتة-		
	المنياع وغيرها)		
تؤكد على	2 - الوسائل المرئية الجردة :	وسائل مرئية	
العرض	خرائط – لوحات رسوم – مطبوعات –	وسادل مربيه ا	2
البصري	نشرات - صور	جرد،	
15:-	1 – الوسائل اللفظية :		
تؤكد على	شرح – قصص - أمثلة - عروض عملية	وسائل لفظية	1
السمع	وغيرها		

رابعاً : معايير الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية في عملية التدريس

عند إعداد المعلم لخطة الدرس اليومي، يجب أن تكون هذه الخطة متكاملة العناصر من حيث يتم تحديد المادة الدراسية، الأهداف، طريقة التدريس وأساليبه وأنشطته، وأساليب القياس والتقويم، كما يجب تحديد الوسائل التعليمية اللازمة وفق معايير الاستخدام الفعال والتي ترتبط بالأتي:

- 1- توافق الوسيلة مع الأهداف العامة والسلوكية .
- 2- ملاءمة الوسيلة لطبيعة المادة التعليمية المعطاة، بحيث تشكل جزءاً أساسياً منها.
- 3- أن تحوي الوسيلة مقومات الوسيلة التعليمية الجيدة من حيث صحة الحتوى والدقة العلمية والوضوح وسهولة الاستخدام والإخراج الجيد والمناسبة للتطور العلمي والتكنولوجي، وان يكون فيها عنصر التشويق والجنب وإثارة الاهتمام وخالية من التشويش والاكتظاظ بالمعلومات والمعارف بشكل يعيق العملية التعليمية.
- 4- أن تكون مناسبة للعمر الزمني والعقلي للمتعلمين، فضلاً عن ملاءمتها لقدراتهم وخبراتهم واستعداداتهم وحاجاتهم.
 - 5- يراعى في الاختيار والإعداد قلة التكاليف.
 - 6- يراعى في حجمها ومساحتها وصوتها مناسبة إعداد المتعلمين.
 - 7- يراعى في اختيار الوسيلة واستخدامها توفير الجهد والوقت.
- 8- يراعى في الاختيار زيادة قدرة المتعلم على التأمل والملاحظة والتفكير العلمي والإبداع.
- 9- استخدام الوسيلة التعليمية المناسبة لعرض المعلومات اعتماداً
 على طبيعة الإمكانيات المادية المتوافرة.

- 10-مراعاة إمكانية توفير ما هو ضروري من الوسائل التعليمية غير المتوافرة والأخذ عبادئ اشتراك المتعلمين في العمل والإنتاج بقدر المستطاع وحسب القابليات والظروف.
- 11-أن تكون الوسيلة التعليمية أداة مكملة للتدريس ولا تحتل في حد ذاتها مواقف تعليمية تامة، وهي ليست خبرات واغا هي وسائل للحصول على أنواع الخبرات، وهي ليست غاية بحد ذاتها واغا وسيلة لتحقيق الغاية.
- 12-التعرف على مبادئ وأسس وقواعد استخدام وتشغيل وإعداد وتنفيذ الوسيلة التعليمية .
- 13-اعتماد نتائج التطبيق العملي التجريبي لاستخدام وتشغيل وإعداد وتنفيذ الوسيلة التعليمية ومعرفة تأثيرها على المتعلمين.

خامساً: قواعد الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية في التدريس

إن استخدام الوسائل التعليمية أصبح اليوم عنصراً ملماً للعديد من العناصر الاخرى في العملية التعليمية مثل المنهج والأهداف واستراتيجية التدريس والتقويم.

ولكي نحصل على أكبر فائدة من استخدام أية وسيلة تعليمية لابد من اتباع المعلم بحموعة من القواعد العامة التي تكون الخطة العامة للاستخدام والتي تشمل المراحل الأتية:

أولاً: مرحلة الإعداد للعرض أو الاستخدام:

في هذه المرحلة كِب على المعلم اتباع مجموعة من الخطوات نلخصها بالأتي :

أ: اختيار الوسيلة التعليمية:

إن اختيار الوسيلة التعليمية الملائمة لحتوى موضوع الدرس وأهدافه، والتأكد من جودتها وصلاحيتها وتجريبها وعمل خطة لاستخدامها، وإن كانت تحتاج إلى جهاز يجب التأكد من صلاحيته.

ب: إعداد المكان المناسب:

إن عملية اختيار المكان المناسب وتهيئته لا تقل أهمية عن اختيار الوسيلة وتجريبها، وذلك من حيث الموقع الذي عكن حميع المتعلمين من المشاهدة، ومن حيث مراعاة الظروف الحيطة باستخدام الوسيلة من إضاءة وتعميم وتهوية وطريقة الوضع والعرض بالشكل الذي يؤدي إلى زيادة الفائدة المرجوة من استخدام الوسيلة التعليمية .

ج: وضع خطة للعرض أو الاستخدام:

لكي لا يرتبك المعلم في استخدام الوسيلة التعليمية لذا لا بد من وضع خطة للعرض أو الاستخدام يراعى فيها توفير الوسائل والادوات والمواد والأجهزة قبل البدء في الدرس في مكان الاستخدام الذي قد يكون الفصل نفسه أو المختبر أو صالة عرض، وتنسيقها وترتيبها وتهيئتها للعرض، وتحديد الوقت المناسب للعرض وغط التنظيم في التدريس فقد يكون جاعياً أو فردياً أو فريقياً، وإعداد بعض الاسئلة المتصلة بموضوع استخدام الوسيلة، وتحديد الانشطة الاخرى المستخدمة من قبل المعلم والمتعلم، وتهيئة أذهان المتعلمين عن موضوع الوسيلة المستخدمة والاطلاع عليها قبل الاستخدام، وإعطاؤهم فكرة موجزة عن مضمونها والغرض من أستخدامها لكي لا يشغل المتعلمون أنفسهم علامح الوسيلة عند الاستخدام في التدريس مثل شكلها أو لونها أو طريقة تشغيلها أو فكرتها، والتي قد تبعدهم عن الأهداف الحقيقية من أجل الاستخدام.

ثانياً: مرحلة العرض أو الاستخدام:

من الضروري مراعاة المعلم لخطة الاستخدام التي وضعها لتحقيق فعالية التدريس، وفي هذه المرحلة يقوم بعدة خطوات منها:

- أ. التأكد من ملاءمة الظروف الطبيعية داخل الفصل الدراسي أو مكان العرض لغرض عرض الوسيلة بشكل فعال، وهنا يجب الانتباه
 إلى طبيعة الاضاءة والتعميم ووضوح الصوت ومقاعد الدارسين وراحتهم.
- ب. إعطاء التوجيهات الواضحة للمتعلم في كيفية التفاعل مع الوسيلة التعليمية ودوره في عمليتي التعليم والتعلم، على أن يكون الغرض من الاستخدام واضحاً في ذهنه.
- ج. إتاحة الفرصة لمشاركة المتعلم الإعابية في استخدام الوسيلة التعليمية فهو الذي عبيب على الأسئلة المعدة من قبل المعلم، وإتاحة الفرصة للتعليق والمناقشة على ما يشاهدونه، ويساهم في فحص وتشغيل بعض الأجهزة والأدوات، ويكتشف الحتويات المعرفية في الوسيلة التعليمية ويحددها ويناقش فيها ... مثل تحديد مواقع إنتاج الكبريت في الوطن العربي أو تحديد دور أفراد الأسرة الواحدة في فلم عثل الحياة الاجتماعية الأسرية .
- د. توفير فرص التفاعل ما بين المتعلمين والوسيلة التعليمية وما بين المتعلمين والمعلم مثل، مشاهدة المتعلم للفلم المعد كوسيلة تعليمية والإجابة عن بعض الأسئلة المتعلقة به أو تلخيص فكرة الفلم أو الاستفسار عما يراه، أو القيام بفحص الأجهزة والأدوات التي تساعد على استخدام الوسيلة التعليمية، أو إجراء التجارب للإجابة عن بعض الأسئلة أو المشكلات التي تعرضت لها عملية استخدام الوسيلة التعليمية في أثناء التدريس، أو الاستفسار عن المظاهر العروضة في خريطة أو مصور أو أي شيء أخر.

- ه. مراعاة استخدام الوسيلة التعليمية بشكل متكامل مع باقي المواد التعليمية لتحقيق الأهداف العامة والسلوكية بشكل أكثر فعالية، فعلى المعلم تحديد وقت استخدام الوسيلة في أثناء سير الدرس وبشكل يتكامل مع باقي المواد، فمثلاً بعد مشاهدة فلم تاريخي يتطلب الأمر استخدام خارطة تاريخية لتحديد مواقع الأحداث أو قراءة نص من مرجع تاريخي أو كتاب وهكذا .
- و. مراعاة شروط استخدام كل وسيلة تعليمية من حيث وقت ومكان العرض، ووقوف المعلم وجلوس المتعلمين، والتأثير والتعليق والصمت، والتشغيل والغلق، وإثارة الدافعية والتعزيز والتوضيح والمناقشة.
- ز. تنظيم وقت المناقشة وتوجيه الأسئلة للمتعلمين والإجابة عن استفساراتهم عند استخدام الوسيلة التعليمية وبالشكل الذي يساعدهم على إدراك العلاقة بين الوسيلة التعليمية وموضوع الدرس والخبرات السابقة وفقاً للاوقات الملائمة في العرض أو الاستخدام.

ثالثاً : مرحلة ما بعد العرض أو الاستخدام :

لا تقل المرحلة التي تلي عرض أو استخدام الوسيلة أهمية عن المراحل الأخرى لمعرفة أثر الوسيلة في عمليتي التعليم والتعلم ومدى تحقيقها للاهداف المتوخاة من الاستخدام، وتتضمن هذه المرحلة عدة خطوات منها:

أ. تحديد ما تحقق من الأهداف نتيجة عرض أو استخدام الوسيلة التعليمية، وقد تكون هذه الأهداف معرفية أو مهارية أو انفعالية، عن طريق اتباع بعض المعايير والأساليب التي حددها المعلم في خطة درسه.

- ب. التعرف على نواحي النجاح أو القوة ونواحي الإخفاق أو الضعف في عرض أو استخدام الوسيلة التعليمية ووضع التفسيرات المكنة للكشف عن الأسباب.
- ج. إتاحة الفرصة للنقاش والإجابة عن أسئلة المعلم المعدة في الخطوات السابقة، والإجابة عن استفسارات المتعلمين في التفسير والتحليل والمقارنة لإضافة أفكار جديدة.
- د. تقويم الوسيلة التعليمية المستخدمة وفق أسس علمية واضحة توضح من خلال الإجابة عن الأسئلة الأتية:
- هل استخدام الوسيلة التعليمية زاد من فهم المتعلمين. لموضوع الدرس ؟
- هل المعلومات التي قدمتها سليمة من الناحية العلمية وصادقة ومطابقة للواقع ؟
- هل حققت الوسيلة التعليمية الأهداف التي من أجلها اختيرت واستخدمت ضمن التدريس؟
- هل أعطت الوسيلة التعليمية صورة واضحة وحقيقة عن المادة النراسية والأحداث التي عرضتها ؟
- هل الوسيلة التعليمية ملاءمة لمستوى نضج المتعلمين من حيث عمرهم الزمني والعقلي وقدراتهم وخبراتهم وميولهم ؟
- ه. المتابعة: قد تعالج وسيلة تعليمية ما بعض جوانب الموضوع الدراسي وليس كله، مما يبعث على التساؤل عند المتعلمين مما يثير رغبتهم في البحث والاستقصاء، أو أن يقوم المعلم بطرح أسئلة وقضايا بينه وبين المتعلمين بشكل يولد عندهم الحافز للبحث عن مصادر أخرى للمعرفة قد يكون إجراء بحربة، أو كتابة تقرير، أو مشاهدة البيئة الحلية أو عرض مسرحية أو فلم تعليمي أو

الاستماع إلى برنامج إناعي أو مسجل، أو القيام بزيارات أو رحلات، عا يؤدي إلى زيادة خبرات المتعلمين .

وقد يلجأ المعلم بعد العرض أو استخدام الوسيلة التعليمية إلى تقسيم الفصل إلى بحموعات تتولى كل منها إحدى الأعمال المكملة نجمع البيانات والمعلومات ذات العلاقة بمادة الوسيلة، وبعد أن تنتهى الجموعات من عملها مجتمع الفصل لمناقشة ما توصلت إليه كل محموعة وربط المعارف بعضها ببعض مما يؤدي إلى إثراء خبرة المتعلمين حول موضوع الدرس والمامهم بحميع نواحي مادة الوسيلة التعليمية.

تطبيقات عمليسة

تدریب – 1 –

كاط استخدام أي وسيلة تعليمية بالعديد من القواعد والشروط، وضح الإجراءات التي عكنك القيام بها قبل الموقف التعليمي وفي أثنائه كي تستخدم الوسيلة التعليميية بشكل فعال متفادياً مظاهر سوء الاستخدام.

تدريب - 2 -

اختر موضوعاً من مادة تخصصك، واختر وسيلة تعليمية تراها مناسبة لذلك الموضوع .. ثم علل لما تقول .

تدريب - 3 - بين خصائص كل وسيلة تعليمية على ضوء الأبعاد الموضحة بالجدول:

حركة	ــص كتابة	الخصائـ صـورة	صوت	الوسيلة التعليميــة	ت
			-	الشفافيات	1
and the second of the second o		8. Million and Maria and an arthropic - 100 th 100		أفلام الصور الصامتة	2
West I to Market a pully property and a second state of the party of	Seef-indused addisonation of the state of the Product		- AMANIAN - AND PROPERTY OF THE PROPERTY OF TH	الخرائط والرسوم السطحية	3
**************************************	o - 40 Maille Maadhtaan da abhann an ainte e n 100 mhúl 100		- <u>Bada-Baya, Lanig segurum, kamu on mata merepen serenyah (bahka sebi-</u>	الجهاز المرئي (التلفاز)	4
No. of the second secon	P-mendel-relationer-streetwise differentit selfest bil set-	. A MAAAAA MARII WAXAA ARAA ARAA ARAA ARAA ARAA ARAA ARA		جهاز التسجيل المرئي(الفيديو)	5
A management had the complementary or a management of the object of the complement was tree.	;	·		الأفلام التعليمية المتحركة	6
		, w program program po Program (Anti-Anglia Alaman a	- The state of the state of th	رحلة إلى منطقة أثرية	7
g venerale i de despera e metro constituição playera que en anoman com-				زيارة حظيرة دواجن	8
д настипа в ВПС в беспра и при съдосной породници и Впра в «Алексарданска».	Where the transfer is a state of the state o	4	and the second s	جمع عينات للنباتات من الطبيعة	9
P or a consistent dependent and an appropriate constitution against the	warm amone manus manus o viamostre -	(-a.comoralis serviça de l'action - e de l'act	- gir gigania andronijania sala mana usu ses e diserin adi igari e case i in	إجراء تجربة مخبرية	10
	. межна шалада қаддағдыдағындынадандына	, and the second		الذياع	11

		yr 800000-u-y diweddolo 64 - 95 - 180 - 30000000 diwennin y		إعداد وسيلة تعليمية ما	12
		. Brown St Belling at the College Conference of		التسجيل الصوتي (المسجل)	13
AAARIA. OO	***************************************) <u> </u>	and the field of the first of t	الألعاب التعليميــة	14
		. Green rabbyend & St. State - St. State of St.	. M. 1884 (Marie Labore de Successión de Arthur de 1997 (Les 1984) P	اللوحات التعليميــة	15
	administration of the state of		t was with the received and the second and the seco	القصص	16
Vanish is record or record security and record out or		- Nevertrelle auderelleten servende en destallem 1	y <u>, magazine , e, a, mpagis, y</u> e <u>nere</u> perageneirae, ya epropenyearenea e.	الأمثلة	17

مراجع الفصل السابع

- 1- بشير عبد الرحيم الكلوب. التكنولوجية في عملية التعليم والتعلم. دار الشروق، الأردن، 1988.
- 2- حسين حمدي الطويجي. وسائل الاتصال والتكنولوجية في التعليم. دار القلم، الكويت، 1987 .
- 3- سهيلة محسن الفتلاوي. أثر فعالية التدريب في أداء الطالب/ المعلم، الكفايات التدريسية، جامعة بغداد، 1995، رسالة دكتوراة غير منشورة
- 4- صبحي خليل عزيز وتركي خباز عيس البيرماني. التقنيات التربوية.
 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجامعة التكنولوجية، بغداد ،
 1987 .
- 5- عبد القادر المصراتي. المعلم والوسائل التعليمية. ط1، الجامعة المنتوحة، ليبيا، 1993.
- 6- كمال زيتون، التدريس (غاذجه ومهاراته). المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الاسكندرية، 1998.
- مصطفى بدران وأخرون. الوسائل التعليمية. ط7، مكتبة النهضة
 المصرية، 1999.
- 8- عمد زياد حمدان. الوسائل التعليمية (مبادئها وتطبيقاتها). ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت،1981.
- 9- ______. وسائل تكنولوجية التعليم (مبادئها وتطبيقاتها في التعليم و التدريس). دار التربية الحديثة، عمان، 1986.

الفصل الثامن الواجبات المنزلية في التدريـــس

أهداف الفصل الثامن

في نهاية هذا الفصل ينبغي أن يكون في استطاعتك أن :

- 1. تعرف مفهوم الواجبات المنزلية أو البيتية.
- 2. تعدد الاعتبارات الواجب الأخذ بها عند إعطاء الواجب.
 - 3. تشخص أسباب التنوع بالواجبات المنزلية.
- بات عملیاً تحدید واجبات منزلیة مناسبة لإحدی موضوعات مادة التخصص.
- تعطى أمثلة متنوعة من الواجبات المنزلية لإحدى موضوعات مادة التخصص.

تتضمن الخطة اليومية للمعلم الإشارة إلى تحضير الدرس القادم والواجبات التي يقوم بها الطلبة خارج الصف، ولكي تكون هذه القراءات والواجبات أداة بحزية في تعلم الطلبة، ينبغي أن تتناسب مع مستوى خبرة ونضج الطلبة والوقت المتاح لهم وأن ترفق بتوجيهات واضحة وعددة.

إن مهارة المعلم في تحديد الواجب المنزلي تعتبر مهارة أساسية في عملية التخطيط للتدريس وتنفيذه، وتتطلب المعرفة بالفروق الفردية بين الطلبة ومراعاتها، والقدرة على توجيه العملية التعليمية خارج حجرة الدراسة وخلق إطارٍ مناسب تتحقق من خلاله أهداف العملية التعليمية من خلال حث الطلبة على عارسة الأنشطة التعليمية ذاتياً، والفكرة التي يطرحها لويد هوم (Homme, 1970) تتمثل في ترتيب الظروف بحيث يعمل الطالب الأشياء التي يريدها بعد قيامه بأشياء تريد منه أن يحققها.

إن الواجب المنزلي يعد عنصراً مهماً من عناصر التخطيط للتدريس وتنفيذه. لأنه عِثل ذلك الجزء الأخير من عناصر الخطة اليومية، إلا أنه يعد من أهم أجزائها، ينجزه الطالب عادة بعد حصص الدروس الاعتيادية، والغرض منه تحقيق أهداف تعليمية مختلفة منها:

- 1. زيادة استقلالية الطلبة في إنجاز المهام التعليمية وتشجيعهم على الأنشطة التلقائية عا يلبي حاجاتهم الأساسية مثل الثقة بالنفس وتحقيق الذات، والتعبير الذاتي.
 - 2. تعزيز عملية التعلم.
 - تنمية عادات دراسية جيدة كالاطلاع الخارجي والبحث والاكتشاف.
- بتيح الفرصة للطلبة لإثراء معلوماتهم وتوسيع ثقافتهم وتنمية قدراتهم المختلفة.
 - يرسخ معرفة الطلبة للمادة العلمية.

- 6. إتاحة الفرصة للطلبة لتلقي الدرس المقبل بحيث يكون قادراً على أن يسهم بنشاطاته بصورة أكثر فعالية.
- بهيئ الفرصة لضمان إشراك الطلبة جميعهم لإنجاز واجبات ختلفة حتى الذين حرموا من ذلك في الوقت المخصص للدرس.
 - 8. يربط التعلم المدرسي بالبيئة الحيطة بالطالب.
- يعطي المعلم صورة صادقة عن إنحازات طلبته ومستوياتهم وتقدمهم ورسم الخطط اللازمة من العمل العلاجي للمتأخرين منهم.
- 10. إثارة الحماس والفضول والاستمتاع بالواجبات المنزلية التي تتطلب حلولاً لمشكلات وتطبيقات لعمليات عقلية عليا.
- 11. اكتساب بعض المهارات المفيدة مثل تنظيم الوقت والتعود على النظام والنظافة والدقة.

وهناك أهداف كب استبعادها عند إعطاء الواجب المنزلي إذ لا كور من الناحية التربوية أن تتحقق مثل:

- العقاب: الوظيفة العقابية تفرض على الطالب عادة أن يقوم بجهد إضافي عقاباً له لأنه لم يقم بواجبه على نحو مرض، وحتى وإن لم يتكرر كثيراً مثل هذا النوع من الوظائف إلا أنه يدفع الطالب بالاعتقاد على أن جميع الواجبات المنزلية نوع من العقاب، فلا يتحمس لأدائها أو التفاعل معها بصورة إنجابية.
- التهديد بالعقاب: إن التهديد بالعقاب أيضاً يدفع الطالب إلى الاعتقاد
 بأن جميع الوظائف المنزلية نوع من العقاب.
- ومن الأمثلة الدارجة على ذلك قول المعلم للطالب: (إذا لم تفعل هذا أو ذاك فإنني سأفرض عليك واجباً آخراً).
- الدعاية: كأن يكون هدف المعلم إيهام العائلة أو إدارة المدرسة أو الإشراف التربوي أو الطلبة أنفسهم، أن المعلم يشغل طلبته بواجبات منزلية كثيرة.

أما خصائص الواجب المنزلي التي لابد من توافرها فيمكن تلخيصها بالأتى:

- 1. التنويع في الواجب المنزلي، إذ ليس شرطاً أن يكون واحداً لكل الطلبة بل من الأفضل أن يتباين حسب الفروق بينهم، ولا مانع من اشتراكهم في قدر آخر، بحيث يراعى المتفوقون منهم وغير المتفوقين.
- عدم المبالغة في كم الواجب المعطى، فلا يكون من الكثرة بحيث يصعب إنحازه.
- 3. يحقق الخبرة والاكتشاف وينمي القدرة على التطبيق في مواقف جديدة عا في ذلك التطبيق على عمليات عقلية عليا والابتعاد عن العمل المتكرر والرتيب.
- 4. ينطوي على قيمة داخلية تنبع من طبيعته ويستثير دافعاً داخلياً عمر الطلبة على أدائه، وعليه ينبغي أن يكون صادقاً بالنسبة لهم واضحاً ومثيراً لدوافعهم.
- 5. ينمي عادات دراسية جديدة كتلخيص فكرة أو موضوع، أو الرجوع إلى قاموس أو قراءة مصدر خارجي، أو متابعة الأخبار العالمية والقومية والوطنية والثورية من الإذاعة المرئية أو المسموعة، أو ما تتناوله الصحف الحلية والخارجية.
- 6. مراعاة عدم المبالغة في صعوبته بحيث يولد إحباطاً عند الطلبة لعدم المقدرة على إنحاره، وكذلك عدم المبالغة في سهولته بحيث يستهان به ولا عدة الأهداف المرجوة منه.
- 7. توفر الوسائل والمصادر المعينة على تنفيذ الواجب حتى لا يشكل عدم توافرها عائقا لتنفيذه.

 أن يكون مصحوباً بتوجيهات وإرشادات كافية لإنجازه من قبل الطلبة فمن الضروري أن يعرف كل طالب ما الذي عليه إنجازه وكيف عكن القيام به.

أما القواعد والأحكام التي تساعد في إنجاح عملية تكليف الطلبة بالواجبات المنزلية فهي كما يلي:

- كتابة ما يطلب من الطلبة قبل انتهاء الدرس بوقت كاف على السبورة، والطلب منهم نقله في دفاترهم.
- توضيح الهدف من الواجب المنزلي، وتقديم التوجيه والإرشاد الكافي لمساعدة الطلبة على إنجازه.
 - التنسيق بين المعلمين المشاركين في الجدول في كم الواجب ونوعه.

ان التخطيط لإعطاء كم الواجب ونوعه ينبغي أن يأخذ ببعض الجوانب العلمية والتعليمية والتربوية، منها:

- أ. ان يكون له هدف واضح.
- ب. طبيعة المادة الدراسية من حيث صعوبتها وسهولتها.
 - ج. مستوى قدرات الطلبة المتباينة.
 - د. تثیر شوق الطلبة واهتمامهم.
 - ه. زمن التنفيذ.
- و. الأوضاع التعليمية للطلبة (مراعاة فترة الاختبارات، وفترة الاحتفالات، وتنظيم الجدول اليومي، والحالات المرضية).
 - ر. سهولة تصحيحه.

ونورد هنا بعض الامثلة بصور عديدة من أشكال الواجبات المنزلية عَتلف عا يتلاءم والفروق الفردية بين الطلبة وعا يبعدهم عن العمل الروتيني. م: تَحضي الدرس المقبل من ص... إلى ص...

- م2: تكليفهم بحل بعض الأسئلة التي تختلف عن تلك التي في نهاية الفصل الدراسي.
 - م3: القيام ببعض الأبحاث المبسطة.
- ج4: تكليف الطلبة وفقاً لمستوى كل منهم بقراءات إضافية في بعض الموضوعات المقررة.
- م5: تكليف بعض الطلبة حسب ميولم وقدراتهم بتلخيص بعض المواضيع المقررة.
- م6: شول الواجب على أعمال غير تحريرية مثل التعبير اللفظي والاستماع والمشاهدة وغير ذلك.
- م7: جمع بعض الصور والأشكال والخرائط ولصقها في دفاتر خاصة مع كتابة بعض التعابير تحتها.
 - م8: رسم أشكال أو خرائط مع تلوينها.
- ج9: تصميم بعض الطلبة -وفقاً لمستواهم- بعض الرسوم البيانية، مثلاً رسم بياني عن إنتاج التمور في البلدان العربية ... إلخ.
 - م10: قراءة الصحف والجلات.
- م11: تكليف الطلبة بكتابة "يوميات" و "مذكرات" و "تقارير" و "مشروعات".

إن ما ذكر من أشكال الواجبات المنزلية نستطيع حصره في خسة أغاط رئيسة هي :

1 - واحيات الاستذكار:

هي ما يؤكد على حفظ الحقائق والنظريات والمعلومات والمعادلات والتعريفات لاستظهارها داخل الفصل الدراسي.

2 - واجبات القراءة:

هي ما تؤكد على المطالعة في موضوعات الصحف والجلات والكتب والمصادر الخارجية التي تتصل بالعمل المدرسي.

3 - الواجبات الكتابية:

هي ما تؤكد على الكتابة التحريرية في الإجابة عن أسئلة نهاية الفصل، أو بعض الأسئلة التي يوجهها المعلم ويطلب إجابة لها، أو حل بعض المسائل الحسابية... وغيرها ويبذل أولياء الأمور اهتماماً زانداً بهذا النوع من الواجبات ظناً انها الضمان لحدوث عمليتي التعليم والتعلم.

4 - واجبات تقوم على النشاط:

في هذا النوع من الواجبات يسهم الطلبة في أنشطة ذات طبيعة تتصل بالعمل المدرسي مثل الملاحظة واجراء المقابلات وعمل بحموعات الطوابع أو الصور ... وغيرها.

5 - التعيينات طويلة الأجل:

يعطي بعض المعلمين مشروعات طويلة الأجل يختار الطلبة من بينها ما يناسبهم، وقد محدد للانتهاء منها أسبوع أو شهر أو العام الدراسي كله ويقسم التعيين إلى أجزاء يشترك به أكثر من طالب أو يخصص بعضها للمتفوقين أو إلى ذوي المستويات التحصيلية المتدنية، ويتابع المعلم المشروع ويقدم توجيهاته للطلبة كلما لزم الأمر.

أما عن دور المعلم في إنحاز الواجبات المدرسية فيمكن أن نلخصه في الأتي :

أولاً: المتابعة:

ليس هناك ما يهبط عزائم الطلبة أكثر من أن ينفقوا من وقتهم وجهدهم أكثر من القيام بالواجبات المنزلية، ليجدوا ان المعلم قد نسي كل شيء عنها أو تركها إلى عمل آخر أو اكتفى مجرد إلقاء نظرة سطحية لجرد

التأكد من أن الطلبة قد أدوا ما كلفوا به، دون أن يأخذوا عملية إنحاز الواجبات محفل الجد.

إن المسألة لا تهدف إلى بحرد تغطية موقف معين من الناحية الشكلية، ولكن المسألة تهدف إلى الوقوف على مستوى تحصيل الطلبة في نواتج التعلم المختلفة المعرفية، الوجدانية، المهارية، لكي يستطيع المعلم تكوين صورة حقيقية لكل طالب عا يساعده في تعديل مسار أسلوب العمل فضلاً عن الوقوف على ما يعترض كل طالب من مشكلات يشعر بها أثناء تأدية الواجبات المنزلية.

ثانياً: التصحيح:

ليس بالضرورة أن يراجع المعلم جميع الواجبات، عا عمل جهداً يومياً غالباً لا يستطيع المعلم تحمل مسؤوليته، لذلك فمن الأساليب المتبعة في هذا الجال

- (أ) أن يجمع المعلم عينة من الواجبات كل يوم دون أن يكون هناك نسق واحد لجمع الواجبات، وإذا أدرك الطلبة ذلك فإنّه سيؤدي إلى إهمالهم لإنجاز الواجبات المنزلية المكلفين بها لحين معرفة الوقت الذي سيطالب كل منهم فيه بواجباته.
- (ب) التصحيح الجمعي : حيث يتلو المعلم الإجابة الصحيحة بينما يصحح الطلبة إجاباتهم، وقد يكون من المناسب تدوين الإجابات على السبورة باشتراك طالب أو طالبين ثم يصحح المعلم تلك الإجابات ويطلب من بقية الطلبة تصحيح إجاباتهم على ضوء ذلك مع مراعاة المرور عليهم ومعرفة طبيعة أخطائهم ومعالجة ما يستدعي العلاج.
- (ج) المناقشة الجماعية : حيث يناقش المعلم الإجابات عن الأسئلة في الفصل الدراسي أو كيفية إنحاز أي شكل من أشكال الواجبات المنزلية مع طلبته، ويعطي المعلم فرصة كافية لتصحيح الإجابات

- عن طريق تبادل الطلبة أوراق الإجابات لتصحيحها، ولكل مرة غط غتلف عن الآخر حتى غنع تكوين نوع من التفاهم بين الطلبة.
- (د) إنقاص الواجبات المنزلية: إن إنقاص كمية الواجبات المنزلية يقلل من عبء تصحيحها، مع مراعاة الفروق الفردية وميول واهتمامات الطلبة في توزيعها سلفاً.

ثالثاً: التقويم:

من الضروري أن يشارك المعلم طلبته في تقويم الواجبات بشكل أو أخر لمعرفة ما صادف كل منهم من صعوبات وتدريبهم على مناقشة موضوع وثيق الصلة بهم فضلاً عن الثناء للجهود المبذول فيها، والثناء على الجهود المتميزة لدفع الطلبة إلى مزيد من بذل الجهد بشرط ألا يؤدي ذلك إلى نوع من التنافس غير الشريف بين طلبة الفصل.

ومن الضروري هنا أن يحتفظ المعلم بسجل خاص يدون فيه الواجبات الخاصة بطلبته ومدى التزامهم بأدائهم في الأوقات المخصصة وكيفية أدائها، وغير ذلك من البيانات التي يعتبرها المعلم أساسية في الكشف عن نواحي القوة أو الضعف في أعمال كل طالب من طلبته.

رابعاً: المعالجة:

تكشف عملية تصحيح الواجبات المنزلية وتقويمها جوانب الضعف والقصور عند بعض الطلبة والتي يمكن تلخيص البعض منها نتيجة:

أ: الإهمال.

ب: عدم الفهم لما طلب منهم .

ج: التردد في تقديم ما أنحر.

د : عدم القدرة على الإنهاء في الوقت الحدد.

هد: الفشل في الأداء..

و: الغش في طريقة التنفيذ.

وفي مثل تلك الحالات وغيرها يتطلب من المعلم مناقشة المشكلة مع الطالب ووضع الحل المناسب لها، وفي بعض الحالات يقتضي الأمر مقابلة ولي أمر الطالب لبحث ما يتصل بمشكلات إنجاز الواجب المنزلي، كما يجب في بعض الأحيان الأخرى إجراء المرونة اللازمة لدى المدرسة بحيث توفر الوقت والمكان للطلبة لأداء واجباتهم المنزلية .

وتعد المعالجة عنصراً أساسياً من عناصر زيادة فعالية ونحاح المواقف التعليمية والتدريسية.

دور أولياء الأمور بالنسبة للواجبات المنزلية :

إن دور أولياء الأمور بالنسبة للواجبات المنزلية يتلخص بالأتي:

- الدرسية من تكليف الأبناء بأداء الواجبات المدرسية.
- 2- تعريف الأبناء بمسؤولياتهم نحو الواجب المدرسي عن طريق توجيههم نحو الإنصات والانتباه لما يقوله المعلم، وتفهم ما يطلب من عمل.
- 3- تعويد الأبناء على الحافظة على أدواتهم وتنظيمها بحيث بجدونها أمامهم حين الحاجة إليها.
 - 4 مساعدة الأبناء على تكوين عادات حسنة في الاستذكار مثل:
- أ. مساعدتهم في تحديد وقت المذاكرة حسب حاجاتهم، ومساعدتهم على أن يفهموا الحكمة القائلة (بعدم تأجيل عمل اليوم إلى الغد).
- ب. مساعدة الأبناء في وضع خطة منتظمة للاستذكار حسب حاجاتهم وليست حسب حاجات ذويهم على أن تراجع الخطة بين الحين والأخر لمعالجة ما يظهر بها من خلل.
 - ج. تخصيص مكان منظم ومناسب للاستذكار.

- 5- الاتصال بالمعلمين والأخصائيين التربويين والاجتماعيين للتعرف على على نقاط القوة والضعف عند أبنائهم لتقديم العون بناء على ذلك.
- 6- تزويد أبنائهم عصادر المعلومات عن طريق توفير مكتبة منزلية صغيرة تشجع على البحث والاطلاع.
 - 7- تقديم التشجيع اللازم للأبناء لبث الرغبة في العمل.
- 8- تعويد الابناء في الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية في إنحار المنزلية.
- 9- عدم إشفال الأبناء في أعمال منزلية يترتب عليها إهمال الواجبات المدرسية .
- 10- الابتعاد عن أسلوب الضغط على الأبناء في أداء الواجبات لأنّ ذلك عرمهم من متعة التعلم ويخلق لديهم اتجاهات معادية نحو العمل المدرسي.
- 11- على أولياء الأمور التنرع بالصبر والرحمة عند تقديم العون إلى الأبناء.
- 12- ابتعاد أولياء الأمور عن أساليب تثبيط الهمة والإحباط والتحقير ووسائل العقاب لمعالجة قصور الأبناء في أداء الواجبات المنزلية.
- 13- ابتعاد أولياء الأمور عن طريق وسائل الحظر الاجتماعية العقابية التي تبعد الأبناء عن عارسة الانشطة المختلفة مع رفاقهم وحرمانهم من الأوقات التي تقضي بجوارهم عا يرفع من مستوى القلق والإحباط لديهم.

تطبيقات عملية

تدریب - 1 -

حدد ثلاثاً من القواعد والأحكام التي ينبغي مراعاتها من قبل المعلم عند تحديد الواجب المنزلي.

تدریب - 2 -	
بيّن تعليقك على الأمور التالية:	
. مطالبة المعلم لطلبته بكتابة ما يعين من الواجب المنزلي في كراساتهم.	1
السبب:ا	
 حرص بعض معلمي المواد الدراسية على تعيين الواجب المنزلي قبل 	2
انتهاء الدرس بوقتٍ كافٍ .	
السبب :	
. ينبني أن يحرص معلمو المواد الدراسية على تنسيق ما يتعلق بكم	3
ونوع الواجب المنزلي فيما بينهم.	
السبب :	
· ينبغي أن يضع المعلمون خطة لتقويم أداء الطلبة للواجب المنزلي.	4
السيب :	
 . ينبغي أن يضع المعلمون خطة لمتابعة أداء الطلبة للواجب المنزلي. 	5
السبب :	

مراجع الفصل الثامن

- 1- أحمد حسين اللقاني، فارعه حسن محمد، التدريس الفعال. ط3، القاهرة، عالم الكتب، 1995.
 - 2- راضي الوقفي وأخرون. التخطيط الدراسي. ط1، 1979.
- 3- سر الختم عثمان علي، تخطيط الدروس في المواد الاجتماعية. عمان،
 الأردن، دار الفرقان.
- 4- سليمان محمد الجبر، سر الختم عثمان علي. اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية. الرياض، دار المريخ، 1983.
- 5- شاكر محمد الامين. أصول تدريس المواد الاجتماعية. بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الحكمة للطباعة والنشر، 1992.

الفصــل التاسع التقويم في التدريس

- تعريف التقويم
- أغراض التقويم
 - أنواع التقويم

أولاً: تقويم الجوانب المعرفية.

- 1) الاختبارات التحصيلية الشفوية.
 - الأسئلة الصفية.
 - أهمية الأسئلة الصفية.
- تصنيفات الأسئلة الصفية المعرفية.
 - صباغة الأسئلة الصفية.
 - 2) الاختبارات التحصيلية التحريرية.

ثانياً: تقويم الجوانب المهارية.

ثالثاً: تقويم الجوانب الوجدانية.

أهداف الفصل التاسع

في نهاية هذا الفصل ينبغي أن يكون في استطاعتك أن :

- 1. تحدد مدلول كل مصطلح من المصطلحات الواردة في هذا الفصل من: القياسي، الأسئلة الصفية، الاختبارات التحصيلية التحريرية والاختبارات الموضوعية.
 - 2. غير ما بين مفهومي القياس والتقويم.
 - تعدد أنواع التقويم في تدريس المواد الدراسية.
 - 4. تذكر أساليب توجيه الاسئلة الصفية.
 - أعدد مشاكل توجيه الأسئلة الصفية.
 - 6. تبين أهمية استخدام الاسئلة الصفية.
 - 7. تبين أهمية الاختبارات الموضوعية.
- القائد السئلة الصفية، توجيه الاسئلة الصفية، صياغة أسئلة مقالية وصياغة الأسئلة الموضوعية.
 - 9. تطبق عملياً:
- صياغة أسئلة صفية لستويات ختلفة من تصنيف بلوم في إحدى موضوعات مادة التخصص.
- صياغة أسئلة صفية بمستويات مختلفة من تصنيف جالاهر وسكنر في إحدى موضوعات مادة التخصص.
 - توجيه أسئلة صفية في إحدى دروس مادة التخصص.
 - وضع اختبار مقالي لأحد فصول مادة التخصص.
- وضع اختبار موضوعي بضروب مختلفة من الأسئلة لأحد فصول مادة التخصص.

نهتم بالقياس والتقويم في عمليتي تعليم وتعلم المواد الدراسية المختلفة نظراً لأهميته في تحديد ما يتحقق من الأهداف التعليمية أثناء سير عملية التدريس والتي ينتظر أن تنعكس إلجابياً على الطالب والعملية التربوية جميعها.

يتفق كل الأدب التربوي اتفاقا عاما يتمثل في حتمية تقويم التعليم والتعلم في كل بحالات المعرفة، التخصصات العلمية والأدبية لمعرفة مدى تحقق الأهداف المتوخاة، لتعريز عناصر القوة في عمليتي التعليم والتعلم وإقرارها ومكافأتها ومعالجة عناصر الضعف فيها لتحسين التدريس إلا أن بعض معلمي المواد يبالغون في إعطاء التقويم أهمية كبرى إلى درجة اعتبار عمليتي التعليم والتعلم وسيلة لخدمة أهداف التقويم. وتنعكس درجة هذا الاهتمام المبالغ إلى درجة تأكيد على الموضوعات التي يكثر أن تأتي فيها الأسئلة عند مراحل الامتحانات العامة.

تولي الممارسات التربوية الحديثة التقويم أهمية كبرى ولكن من منطلقات مختلفة، فهي تؤكد على الأهداف الواضحة والحددة واختيار أنسب الاستراتيجيات وتسخير كل الإمكانيات، وبالتالي فمن الطبيعي أن نحاول معرفة ما حققته تلك الجهود في سبيل الوصول لبلوغ الأهداف، ولعلنا ندرك هنا الارتباط الوثيق ما بين الأهداف التعليمية من جهة وبين أساليب التقويم من جهة أخرى.

تعريف التقويم:

غالباً ما نلاحظ أن مصطلح التقويم والقياس يستخدمان بصورة متبادلة ومترادفة، فلابد هنا من ان نعرف ما هو الفرق بينهما.

إن القياس يشير إلى مقدار ما عِتلكه الفرد من عمة معينة في وقت معين، وهذا المقدار يوجد بصورة كمية، قد يكون إعطاء درجة (60) أو (70).

أما التقويم فإنه لا يعني القياس وإعطاء الدرجات فقط وإغا يتضمن قيام المعلم بإصدار حكم على قيمة الدرجات التي حصل عليها من عملية القياس والاختبار، ومحاولة الكشف عن نقاط الضعف وتصحيحها في عمليتي التعليم والتعلم.

ولقد عرف (عودة، 1993) التقويم (Evaluation) على مستوى الفصل: هو عبارة عن (عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التدريسية من قبل الطلبة، واتخاذ قرارات بشانها).(1، ر1)

أغراض التقويم:

إن للتقويم أغراضا متعددة في التدريس من بينها ما يلي:

- ا. معرفة مدى ما تحقق من الأهداف التدريسية القصيرة المدى (السلوكية) والطويلة المدى بالجالات المعرفية، والوجدانية، والمهارية.
- 2. الحكم في مدى تقدم تعلم الطلبة وأدائهم في المواد الدراسية ضمن الجالات الثلاثة المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وبذلك فهو يزود المعلم بتغذية راجعة عن معدل تقدم طلبته ومستوى تحصيلهم.
- 3. يزود المعلم بتغذية راجعة عن فاعلية تدريسه (أهداف، ومحتوى، وطريقة) وبذلك يكون التقويم عملية تشخيصية، وقائية، علاجية، تساعد المعلم في تطوير أساليب وطرائق تدريسه التي يستخدمها.
- 4. يزود الطالب بتغذية راجعة عن الذي تعلمه بالضبط وما الذي ينبغي عليه أيضاً تعلمه وما هي نواحي الضعف في تحصيله وما هي النقاط التي يجتاج أن يركز عليها، وتطوير أساليب تعليمه التي يستخدمها.

أنواع التقويم:

يقسم الأدب التربوي التقويم إلى ثلاثة أنواع من حيث أهدافها وأغراضها وهي:

' التقويم القبلي (Pre-Evaluation): وهنا تقوم عملية التعليم والتعلم قبل بدئها ويهدف إلى:

- تحديد مستوى استعداد الطلبة للتعلم.
- كشف نواحي القوة أو الضعف في تعلم الطلبة.
- كشف المشكلات الدراسية التي تعوق تقدم تعلم الطلبة.
 - تحديد مستوى قدرات واهتمامات وميول الطلبة.

التقويم التكويني (Formative Evaluation): ويقوم على مبدأ تقويم عمليتي التعليم والتعلم التكويني أثناء سير التدريسات، بهدف تحديد مدى تعلم الطلبة في عمليتي التعليم والتعلم، ومدى فهمهم لموضوع محدد في حصة أو حصتين أو وحدة دراسية، ومن بين ادواته الأسئلة الصفية التي يوجهها المعلم أثناء سير التدريس في داخل الحصة والتمارين والتطبيقات الصفية والبيتية، والامتحانات (الاختبارات) القصيرة، والاختبارات الشفوية.

التقويم الختامي (Summative Evaluation): ويقوم على مبدأ تقويم عمليتي التعليم والتعلم بعد انتهائها، ويهدف إلى معرفة ما تحقق من الأهداف التعليمية الطويلة المدى المنشودة، ومن بين أدواته الامتحانات (الاختبارات) التحريرية التي يعطيها المعلم في نهاية شهر أو فصل دراسي أو نصف العام أو نهايته.

إن من تمات التقويم الجيد أن يكون شاملاً لكل جوانب شخصية الطالب، أي قياس النمو المتكامل من حيث الأهداف التربوية والتعليمية المراد تحقيقها من خلال التعليم والتعلم، وهذه الجوانب ثلاثة هي:

الجانب المعرفي - الجانب المهاري - الجانب الوجداني

إن لكل جانب من الجوانب الثلاثة أساليب في القياس والتقويم، أما ما يكشف عن المستوى المعرفي للطلبة فهو الاختبارات الشفوية والاختبارات التحصيلية التحريرية، وكتابة التقارير والبحوث.

لقد حاول الكثير من التربويين وصف المستويات المعرفية للأسئلة في الاختبارات الشفوية والتحريرية، وحددوا لها فئات تندرج تحتها أسئلة المعلم، منها تصنيف بلوم (Bloom 1956) الذي أورد الأسئلة في فئات محتلفة منها ما يتطلب مستويات دنيا من التفكير وأسئلة تتطلب مستويات عليا من التفكير، وتصنيف آخر رباعي توصل إليه كلّ من جالاهر وسكنر (Gallagher and Aschner)، اللذان أوردا الأسئلة في أربعة أغاط فرعية، منها ما يتطلب مستويات دنيا من التفكير وأسئلة تتطلب مستويات عليا من التفكير، كما صنفت الأسئلة تصنيفا ثنائيا حسب نوعية الإجابة وهي الأسئلة المغتوحة، وسوف نعرض أصناف ومستويات الأسئلة المعرفية تباعاً ضمن تقويم الجوانب المعرفية .

أولاً : تقويم الجوانب المعرفية

تتضمن الجوانب المعرفية للطالب المعلومات والمعارف، التي تتكون من العلاقات والحقائق والمفاهيم والتعميمات التي يكتسبها، والاختبارات التعصيلية، وتعتبر من أفضل الادوات والوسائل لمعرفة نتائج عملية التعلم وقياس فاعلية التدريس وتحديد مستوى النمو العلمي والعقلي للطالب.

وتنقسم هذه الاختبارات إلى محالين رئيسين هما:

- الاختبارات التحصيلية الشفوية.
- الاختبارات التحصيلية التحريرية.

• الاختبارات التحصيلية الشفوية

تعتبر الاختبارات التحصيلية الشفوية من أحسن الأساليب التقوعية المستخدمة، وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي وأشهر أساليبها التسميع، والمناقشة، والقراءة بصوت مرتفع، وحل المسائل وتدوين المعلومات على السبورة، والاستجواب (السؤال والجواب).

إن للاختبارات التحصيلية الشفوية الكثير من المزايا التي تكاد تنفرد بها فهي:

- تتيح الفرصة للطالب على توضيح رأيه وترتيب أفكاره.
 - تكسب الطالب شجاعة في مواجهة الأخرين.
- تكسب القدرة على التعبير وتوضيح وجهة النظر والدفاع عنها.
 - تكسب القدرة على إقناع الأخرين.
- تكسب القدرة على تقبل النقد، واحترام وجهات النظر الأخرى.
 - -- إفادة الطلبة جيعاً من تبادل الأراء وتصحيح الأخطاء.
 - اشتراك الطلبة جميعاً في التقويم.

بالرغم من شيوع الاختبارات التحصيلية الشفوية وكثرة مزاياها الا انها واجهت الكثير من الانتقادات منها:

- أ. تتطلب وقتاً كبيراً.
- ب. لا يستفيد منها إلا عدد قليل من الطلبة في الحصة الواحدة .
 - ج. تفاوت الأسئلة من حيث صعوبتها ولذلك تفقد ثباتها.
- د. اعتمادها على تذكر المعلومات وسرد الحقائق أكثر من اعتمادها
 على أساليب التحليل والتفكير الناقد.
 - ه. إمكانية إثارة الإرباك والفوضى داخل الفصل الدراسي.

وعلى الرغم ما ذكر، فإن ميراتها لاتزال بالغة الأهمية بالنسبة لمساوئها القليلة، التي يمكن تلافيها بقدر من حسن التصرف من قبل المعلم وامتلاكه مهارة صياغة وطرح الأسئلة، وقدراته في قيادة الفصل وتوجيهه.

إن كل ما يجري من تفاعلات لفظية أثناء التدريس يمكن ان تكون بحالاً للاختبارات الشفوية، وقد يعتمد الاختبار الشفوي على أسئلة الملم الصفية. ونظراً لأهمية موضوع الاسئلة الصفية في الاختبارات التحصيلية الشفوية

فسوف نلقي الضوء على اهميتها وتصنيفاتها واستراتيجيات توجيهها فيما يلى:

الأسئلة الصفية:

تعد الاسئلة الصفية من أساليب التقويم الشفهية المستخدمة في مستويات التعليم المختلفة، لها دور فاعل في عملية تعليم وتعلم المواد المدرسية يُعدها المعلم ضمن خطة الدرس اليومية ليوجهها خلال المراحل المختلفة للدرس، في بدايته أو في أثنائه أو عند الانتهاء منه، لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف الدرس المرجوة.

إن المعلم في أمس الحاجة لامتلاك مهارة في صياغة وطرح الأسئلة الصفية وتنمية الأساليب الفنية في توجيهها من خلال معرفة تصنيف مستوياتها والتدريب على مهارات توجيهها، إذ إنها تكاد تستحوذ على جُل نشاط التدريس الذي يتم داخل الفصل الدراسي ولقد كشفت دراسة فلاندرز (Flander 1970) على أن السلوك اللفظي للمعلم يشكل جزءاً كبيراً من وقت الدرس حيث تحتل الأسئلة فيه ركناً كبيراً، وهذا ما أكدته دراسة كل من اميدون وهنتر (Amindomand and Hunnter) إذ وجدا في دراستهما أن الأسئلة الصفية بنوعيها المغلق والمفتوح تشكل جزءاً كبيراً من السلوك اللفظي للمعلم، كما أشارت دراسة اللقاني (1978) المادفة إلى تقويم أغاط السلوك اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية الى اعتماد معلميها على أسئلة السلوك اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية الى اعتماد معلميها على أسئلة الستذكار التي تدربوا على ضوئها فمارسوها في تدريساتهم بشكل يستحوذ على أغلب الوقت المخصص للتدريس، هذا وقد أشارت دراسات أخرى إلى أن المعلم يسأل خلال اليوم الدراسي الواحد 395 سؤالاً بمعدل 100 سؤال في الساعة الواحدة بنسبة تصل إلى 50% من الوقت الكلى المخصص للتدريس.

وهذا يدل على أهمية إتقان المعلم صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها من قبل معلمي مختلف المواد الدراسية، لما تشكله الأسئلة من دور هام في عملية التدريس.

أهمية الأسئلة الصفية:

تشير البحوث والدراسات بأن فن صياغة الأسئلة وتوجيهها من الكفايات الأساسية للمعلم، وتعد مكوناتها من الأسئلة من أكثر أغاط السلوك استخداماً ومن الممكن ملاحظتها وتسجيلها وبدرجة عالية من الموثوقية. ان للأسئلة الصفية وظائف عدة في عمليتي التعليم والتعلم لكونها تؤدي إلى:

- تركير انتباه الطلبة على الدرس والحافظة على هذا الانتباه.
- 2. تثير رغبة الطلبة وتدفعهم للعمل وتحفرهم له لمزيد من التعلم.
 - التأكيد على النقاط المامة أثناء عرض الدرس.
- تقييم قدرة الطلبة على فهم الحقائق والمناهج والمعلومات التي تنطوي عليها الدروس اليومية.
 - لتقييم مدى تحضير الطلبة وإعدادهم للدرس.
- لعرفة مدى عَكن الطلبة للمادة العلمية وما اكتسبوه من الجاهاتها
 من مهارات عقلية وبدنية، وكشف مدى استيعابهم لما يطرح.
- لعرفة قدرة الطلبة على الاستدلال وعلى استخلاص الاستنتاجات من حقائق ومعلومات تعطى بأشكال ختلفة.
 - لراجعة وتلخيص ما تم تعلمه.
- و. خث الطلبة على أغاط التفكير وقد كشفت دراسة لتابا وليفي وإلزي (Taba, Levine and Elzey 1964) عن وجود ارتباط عال بين مستويات التفكير لدى الطلبة وبين أغاط الاسئلة التي يوجهها المعلم، كما أن هناك أشياء كثيرة يمكن معرفتها عن تفكير الطلبة من خلال الإجابة عن الاسئلة التي يطرحها المعلم داخل الفصل في أوقات الدرس المختلفة، فضلاً عن كشفها اتجاهات الطلبة العلمية واهتماماتهم وميولهم العلمية.
- 10. تساعد على تشخيص نقاط الضعف لدى الطلبة وتحديد الصعوبات التي تواجههم في عمليتي التعليم والتعلم.

- 11. تساعد المعلم على معرفة ما تحقق من أهداف تدريس المواد الدراسية المتوخاة من الدرس أو الوحدة التعليمية.
- 12. تكسب الطالب شجاعة في مواجهة الأخرين، وتنمية القدرة على التعبير السليم وتبادل الأراء مع الأخرين وتصحيح الأخطاء واللباقة في الحديث.
- 13. تساعد في تتبع مستوى الطلبة معرفياً ووجدانياً ومهارياً والتعرف على مدى سرعته في التفكير والفهم واستخلاص النتائج وإصدار الأحكام.
 - 14. لتقييم مهارة الطلبة في القراءة والكتابة والحل والرسم والتفكير.
- 15. تحفير الطلبة لتقصى المعرفة العلمية وتنمية التفكير والتأمل وتطويرها لدى الطلبة.
- 16. تساعد المعلم في تخطيط البرامج العلاجية المناسبة في اختيار طرائق وأساليب وأنشطة تدريسية مناسبة لمواجهة صعوبات ومشكلات عملية التعليم والتعلم.

تصنيف الأسئلة الصفية:

نتناول في هذا الموضوع أهم تصنيفات الأسئلة الصفية المعرفية التي توصل إليها الباحثون التربويون في هذا الجال، ومن تلك التصنيفات، تصنيف الستة مستويات الذي توصل إليه بلوم (Bloom 1956)، إذ يقسم الأسئلة المعرفية إلى ست مستويات يستدعي كل مستوى منها نوعا معيناً من أنواع التفكير لدى الطالب وهي:

1- أسئلة التذكر:

ويتضمن هذا المستوى من الأسئلة استرجاع المعلومات وتذكرها وهذا الأمر ضروري لأي مستوى آخر من مستويات التفكير إلا أن مجرد تذكر المعلومات لا يتضمن بالضرورة فهمها واستيعاب مضمونها، كما أن الاهتمام

بالتركير على أسئلة التذكر دون المستويات الأخرى من الأسئلة يؤدي إلى إغفال كثير من العمليات العقلية الأساسية.

ويمكن استخدام الكلمات التالية لصياغة الأسئلة على مستوى التذكر: (عرف، عدد، اذكر، حدد، سمّ، انسب) فضلاً عن إمكانية استخدام أدوات الاستفهام من، أين، متى، ماذا، كيف...؟

ومن أمثلة أسئلة التذكر ما يلي:

م1: عدد العصور التاريخية ...

م2: سمّ قادة معركة اليرموك.

م3: عدد أنواع الجدل عند أفلاطون.

م4: أذكر خسأ من علامات الترقيم.

ح5: عرف الصوم لغة واصطلاحاً.

م6: أذكر خصائص اللافلزات.

2- أسئلة الفهم:

وتتضمن تغيير الطالب المعلومات أو تحويلها إلى شكل رمزي أو إلى لغة ختلفة أو إعادة صياغة عبارة بأسلوب أو اكتشاف علاقات بين الحقائق أو أن يفسر المادة التي تعرض عليه في شكل رسوم أو خرائط أو جداول، أو يوضح أو يلخص أو يربط بين المعلومات.

وتتمثل أهم الكلمات التي يمكن استخدامها في هذا المستوى بـ (ميز، قابل، اشرح من قبلك، لخص في كلمات من تعبيرك، ما، اعد صياغة، صف،) ومن أمثلة أسئلة الفهم ما يلى:

م1: قارن ما بين ضريبة الخراج والجزية .

م2: بين باسلوبك الخاص أسباب الصراع بين الشرق والغرب على الوطن العربي.

م3: لخص أهمية الثورات القومية في الوطن العربي .

4: قارن بين الشعر العربي في العصر الجاهلي وصدر الإسلام.

ح5: علل طفو قطعة خشب على سطح الماء .

ما الفكرة الأساسية التي تدور حولها اللوحة الزمنية التاريخية
 التي أمامك؟ (تعرض عليه اللوحة).

م: فسر بكلماتك الخاصة، معنى ما تعلمت.

3 - أسئلة التطبيق:

وهي أسئلة تتيح الفرصة للطلبة لحل مشكلة بيئية واقعية أو مشابهة لمشكلة ما في الحياة العملية وهي من ناحية أخرى تعطي للطلبة فرصة المارسة الفعلية لانتقال أثر التعلم وتطبيق قاعدة أو مبدأ في حل مشكلة معينة.

وهناك كلمات يشيع استخدامها في أسئلة التطبيق نذكر منها: (أذكر مثالاً، ضع فروضاً، استعمل، حل، طبق، استخدم، استخرج) ومن أمثلة أسئلة التطبيق ما يأتي:

م1: ضع الفروض المناسبة لحل مشكلة الشعب الفلسطيني.

م2: استخدم طريقة حل المشكلات في معالجة ظاهرة السلوك العدواني.
 م3: أذكر مثالاً عن نزاهة الخلفاء الراشدين وعدالتهم.

4: أي من الكلمات الأتية همرتها همرة قطع ؟

م5: أعرب الكلمات التي عُتها خط في الأيات الآتية ؟ " قل هو الله <u>أحد</u> " " ولم يكن له كفوا <u>أحد</u> " " إذا جاء <u>نصر</u> الله والفتح "

م6: استخرج قياس الزاوية الثالثة في زاوية المثلث، إذا علمت ان قيمة الزاوية الأولى ... والثانية

4-التحليل:

تتطلب تفكيراً ناقداً عميقاً، فالخاصية المميزة لهذا المستوى من الأسئلة هو قيام الطالب بتحليل المعلومات وتحديد الأسباب والوصول إلى الاستنتاجات أو أن يحدد عناصر المشكلة أو الفكرة وما بينها من علاقات. إن أسئلة التحليل تحتمل إجابات عدة، أما الكلمات التي عكن استخدامها في

مستوى أسئلة التحليل هي (علل، حلل، ادعم، استشهد بالشواهد والأدلة، حدد النتائج أو الأسباب).

ومن الأمثلة على هذا المستوى ما يلي:

- م1: بعد دراستك لمعارك التحرير العربية الإسلامية، ما النتيجة التي
 مكن التوصل إليها عن أسباب انتصار العرب الحررين؟
- م2: قارن بين صور البناء العمراني الإسلامي في عهد الدولة العربية العباسية وعهد الدولة الأموية في الأندلس، موضحاً أوجه الشبه والاختلاف بينها (ثم تعرض عليه الصور).
 - ح3: بين أهمية موقع الوطن العربي بالنسبة للعالم.
 - ج4: حلل الدوافع التي أدت بنابليون إلى غزو مصر .
- م5: حلل قصيدة (بانت سعاد) لكعب بن زهير، مستخرجاً الصور البلاغية فيها.
 - ح6: وضح أوجه الشبه والاختلاف بين المربع ومتوازى الأضلاع.

5- التركيب:

إن أسئلة التركيب تحتاج إلى فهم عميق للمادة الدراسية إذ تتطلب من الطلبة تفكيراً ابتكارياً أصيلاً كي يؤلف بين الافكار والخبرات، وكي يكون شيئاً جديداً، إن أسئلة التركيب تتيح للطلبة حرية كبيرة في البحث عن حلول لم المعددة للإجابة عليها.

وهناك كلمات يشيع استخدامها في أسئلة التركيب نذكر منها: (اقترح حلاً، اكتب، صمم، ألف، انتج، ما الحل، هل يمكن أن تبتكر، ماذا يمكن أن عدث إذا؟)

ومن الأمثلة على هذا المستوى ما يلي:

م1: ضع خطة مكتوبة لتنمية اقتصاد بلادك.

م2: اقترح حلاً لمشكلة المجرة من الريف إلى المدينة.

ماذا تقرّح لحل القضية الفلسطينية؟

ج4: إقرأ القضية التاريخية التالية، واختر لما عنواناً جديداً مناسباً.
 ج5: إقرأ المقالة التالية، واختر لما عنواناً مناسباً.

مَ6: اقترح حلولاً مناسبة لمشكلة انتشار مرض البلهارسيا في الأرياف.

6- التقويم:

تتطلب أسئلة التقويم أعلى مستويات التفكير العقلي، فهي تتيح للطالب فرصة إصدار أحكام وذلك وفق معايير محدة، وباتباع خطوتين أساسيتين هما:

وضع محكات معينة وقد تكون موضوعية أو ذاتية تبعاً لما يطلب منه في السؤال.

تحديد درجة تقابل الفكرة أو الشيء المراد تقويمه وفق هذه الحكات.

ومن الكلمات التي تستخدم في صياغة أسئلة التقويم ما يلي:

(ما رأيك، انقد، قرر، احكم على قيمة، أي الحلين أفضل، عبر عن وجهة نظرك)

ومن أمثلة هذا النوع من الأسئلة ما يلي:

م1: عبر عن رأيك في الدور الذي لعبته كل من الوحدة الإيطالية
 والوحدة الألمانية في إيقاظ الروح القومية في قارة أوربا.

م2: ما رأيك في وعد بلفور؟

م3: انقد المنهج الفلسفي الديكارتي،

م4: ميّر بين مفهوم المكانة والدور الاجتماعي.

م5: أي شكل من هذه الأشكال تفضل على غيره (تعرض عدة أشكال واحد منها صحيح).

م6: انتقد نظرية الحاولة والخطأ لثورندايك.

م7: بعد قراءتك لديوان نازك الملائكة، أي قصيدة تفضلها على غيرها.

اما تصنيف جالاهر وسكنر للأسئلة المعرفية، اللذين قسما الأسئلة المعرفية إلى أربعة أغاط فرعية هي:

1. أسئلة التذكر:

وهي من أنواع الأسئلة الشائعة التي يطرحها المعلم، كاطب قدرات عقلية دنيا في التفكير ـ كما أشرنا إلى ذلك عند حديثنا عن تصنيف بلوم ـ ومن أمثلتها:

م1: ما بنود صلح الحديبية؟

م2: عرّف المقصود بالنبات الطبيس.

م3: في أي سنة هجرية فتحت الجيوش العربية الإسلامية مصر؟

م4: من أول من سك عملة نقدية عربية؟

م5: من الذي وضع علم العروض ؟

م6: عرّف قانون ارخيدس للاجسام التي تطفو على السطح.

2. الأسئلة المتقاربة:

من أنواع الأسئلة المحتمل أن يطرحها المعلم داخل الفصل الدراسي والتي يكون لها إجابات محدودة وقليلة، تخاطب قدرة عقلية أعلى من قدرة التذكر أو الاسترجاع، وعلى الرغم من محدودية أهميتها إلا أنها ضرورية في التدريس لانها تتضمن التذكر والتعريف والملاحظة وهي ذات تفكير تقاربي تساعد الطالب على معرفة ما هو موجود إلا أنها تسيء لعمليات التفكير إذا ما استخدمت بكثرة ولهذا سيت هذه الاسئلة بالاسئلة غير المنتجة إذ إنها نادراً ما تقود إلى التقصي والبحث والاكتشاف، ومن أمثلة هذا النوع من الاسئلة ما يلي:

م1: مير بين نظام الحكم في العهد الراشدي والأموي؟

م1: ما أوجه الشبه والاختلاف بين السهول الساحلية البحرية والسهول الفيضية?

م3: كم معركة دارت داخل العراق من قبل الجيش العربي الإسلامي لتحريره من سيطرة الفرس الساسانيين ؟ م4: حدد دول الحلفاء والحور في الحرب العالمية الثانية.

ح5: ماذا نقصد بحروب الردة؟

ما العلاقة بين الشعر والرسم ؟

م7: أعرب الجمل الأتية : القط عيناه براقتان، كتب الطالب الحاضرة .

3. الأسئلة التباعدة (التشعبة):

من أنواع الأسئلة الحتمل أن يطرحها المعلم، تخاطب قدرات عقلية عليا في التفكير إذ إنها تقيس القدرة على التنبؤ والاستنتاج والافتراض والتصميم والتفكير المنطقي، لها إجابات متنوعة كثيرة لا تتحدد بتذكر المعلومات المعروفة وتتفوق على الاسئلة المتقاربة وتحاول اكتشاف ما وراءها، وهي تؤدي إلى أن يطرح الطلبة أنفسهم أسئلة أخرى وتختهم إلى أن يخططوا ويبحثوا ويجربوا ويطبقوا وبالتالي فهي تسمى بالاسئلة المنتجة وتوصف بأنها أسئلة مفتوحة النهاية.

ومن أمثلة هذا النوع من الأسئلة في ما يلي:

م1: ماذا تقترح لمعالجة مشكلة تجرئة البلدان العربية؟

م2: ما العوامل التي تؤدي إلى عزوف الشباب عن الزواج؟

م3: كيف يكون حال العالم في ظل النظام العالم الجديد؟

م4: وضح وجهة نظرك حول ظاهرة أو قضية

ح5: وضح وجهة نظرك في ظاهرة السلوك العدواني.

ما الاستنتاجات التي توصلت إليها من دراسة نظريات التعلم
 الختلفة؟

4. الأسئلة التقويية:

من أنواع الأسئلة الحتمل أن يطرحها المعلم، تخاطب أعلى قدرة عقلية في التفكير، إذ إنها تقيس القدرة على إصدار أحكام في ضوء معايير موضوعية أو ذاتية ـ كما أشرنا في حديثنا عن تصنيف بلوم ـ ومن أمثلتها:

م1: ما أهمية قرارات تأميم الثروات المعدنية في البلدان العربية؟

- م1 أسباب عزل خالد بن الوليد عن قيادة الجيوش العربية الإسلامية
 في معركة البرموك.
 - م3: قارن بين نظرية الاشراط الكلاسيكي والوسيلي.
 - 4: وازن بين خصائص مناخ البحر الابيض المتوسط والمناخ المداري ؟
 - ح5: ما القيمة الفنية لقصيدة (البردة) للشاعر البوصيري ؟
 - م6: قارن بين الرواية والمسرحية من حيث الخصائص الفنية.

اما تصنيف الأسئلة المعرفية حسب نوعية الإجابة، فهنا نصنف الأسئلة إلى نوعين هما:

الأسئلة المغلقة، ثم الأسئلة المفتوحة:

1. الأسئلة الغلقة:

وهي أسئلة يوجهها المعلم للحصول على إجابة بالموافقة أو الرفض ومن أمثلة الإجابة عن تلك الاسئلة نعم أو لا، للحصول على إجابة محدة مرتبطة بالتذكر والاسترجاع وهنا تكون كلمة أو كلمتين أو كلمات قليلة ومن أمثلتها:

- م1: متى فتحت الأندلس؟
- م2: أين حدثت معركة عين جالوت؟
- ح3: ما اسم عاصمة الجمهورية السورية؟
 - مل تأميم النفط في الجزائر؟
- ح5: هل تم تأميم النفط في الجماهيرية الليبية العظمى؟
 - ه6: هل حفظت معلقة زهير بن أبي سلمي ؟
- م7: من قائل هذه العبارة (وعند جهينة الخبر اليقين) ؟

2. الأسئلة المفتوحة:

وهي أسئلة يوجهها المعلم للحصول على إجابات متنوعة مرتبطة بقدرات عقلية عليا، على عكس ما اقتضته الأسئلة المغلقة، وتبدأ بأحاء الاستفهام: (من، متى، أين، ما، ماذا) ومن أمثلتها: م1: كيف تكتب مقالاً تاريخياً عن فتح الاندلس؟

م2: كيف يؤثر المناخ في الزراعة؟

م3: لماذا أعت البلدان العربية نفوطها؟

ج4: بيّن أبر ز الإكارات الحضارية للدولة الأموية.

م5؛ ما رأيك فيما يسمى بالشعر الحر،

م6: كيف يؤثر الإنسان في تلوث البيئة.

صياغة الأسئلة الصفية:

تعد صياغة الأسئلة الصفية مهارة أساسية ضرورية للمعلم حتى يستطيع أن يؤدي دوره التدريسي بكل كفاءة ونجاح، إذ إن السؤال الجيد في أي مستوى من الممكن أن تفسده الصياغة الرديئة وتفقده دوره وفاعليته في تحقيق الأهداف المرجوة منه. وعليه... فإن المعلم بحاجة إلى إتقان هذه المهارة لكي يكون تعليمه وتعلمه ناجحاً ومثمراً.

وحتى يستطيع المعلم صياغة الأسئلة الصفية بكفاءة عالية فإنّه لا بد له من معرفة شروط صياغتها ودراسة العيوب (الأخطاء) والمرالق التي قد يقع بها بعض معلمي المواد الدراسية المختلفة، وبخاصة المبتدئين منهم .

1. شروط صياغة الاسئلة الصفية:

إن صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها يعتبر معياراً ومحكاً أساسياً في بخاح تدريس المواد الدراسية المختلفة، لهذا ينبغي مراعاة القواعد والشروط في صياغتها ومنها:

- أ. أن تكون الأسئلة الصفية بدلالة أهداف تعليمية وتعلمية محددة،
 ولذلك ينبغي على المعلم أن يحدد بوضوح ما هي المعلومات والحقائق
 والمفاهيم وما هي القدرات والمهارات التي يريد اختيارها وتقوعها من
 خلال الاعتناء بصياغة الأسئلة الصفية.
- ب، أن يراعي في صياغة الأسئلة الصفية مستوى نضج الطلبة العقلي وخبراتهم التعليمية السابقة في المادة الدراسية.

- ج. يراعى أن تصاغ الأسئلة الصفية في لغة تتناسب والحصيلة اللغوية للطلبة وتكون عباراتها وكلماتها واضحة ومفهومة.
- د. يراعى في صياغة الأسئلة الصفية إثارة أغاط التفكير العقلي المختلفة.
- ه. يراعى في صياغة الأسئلة الصفية قياس القدرات والمهارات التي ينميها تدريس مادة ما في مستويات التعليم المختلفة.
- و. يراعى التسلسل المنطقي في صياغة السؤال، أي أن لكل سؤال علاقة مع السؤال السابق.

2 – عيوب (أخطاء) صياغة الأسئلة الصفية:

اما عن أبرر العيوب (الأخطاء) التي قد يتعرض لها معلمو المواد الدراسية المختلفة عند صياغة الأسئلة الصفية وخصوصاً المبتدئين منهم هي:

الصياغة الرديئة من قبل المعلم، التي تحد من فعالية الأسئلة في تحقيق الأهداف المرجوة منها لذا ينبغي أن يتبينها ليستطيع أن يتجنبها. ومن هذه المرالق ما يأتي:

أ . تصنيف الأسئلة التي لما إجابة (نعم) أو (لا)

إن أبرز عيوب مثل هذه الأسئلة في أنها تعمل على تشجيع الطلبة على التخمين والتوصل إلى الإجابة الصحيحة بنسبة 50%، ومن الأثار التربوية غير المرغوب فيها والناجمة عن التطرف في استخدام هذا النمط من الأسئلة، فتتلخص في أن الطلبة لا يستخدمون في حل هذا النوع من الأسئلة سوى الذاكرة الصماء وهي من أدنى العمليات العقلية، كما أن إجاباتها لا تعكس الفروق الفردية بين الطلبة إذ تتطلب إجابة محددة جداً تعمل أحياناً كثيرة على تشجيع التخمين، ومن أمثلة هذا النمط من الأسئلة ما يلي:

س1: هل عثمان بن عفان (الله الخلفاء الراشدين؟

س2: هل هاجر النبي الكريم محمد (ﷺ) وأتباعه الى المدينة المنورة؟

س3: هل تتذكر تاريخ تحرير الشام؟

س4: هل تذكر منجرات ثورة يوليه 1952 في مصر؟

س5: هل تعرف ان الماء يتكون من الأكسجين والهيدروجين ؟

س6: هل تذكر خصائص الأدب الأموى ؟

ولعلاج عيوب هذه الأسئلة الصفية بمكن تعديل صياغتها حتى تصبح ذات نفع وجدوى وبمكن أن تكون كالتالي:

تعديل صياغة السؤال الأول:

س1: من ثالث الخلفاء الراشدين؟

أو ما أبرز أعمال الخليفة الراشدي الثالث؟ أو كيف تم اختيار الخليفة الراشدي الثالث؟

• تعديل صياغة السؤال الثاني:

س2: ما أسباب هجرة النبي الكريم محمد (ﷺ) وأتباعه من مكة إلى المدينة المنورة؟

أو لماذا وقع اختيار النبي الكريم محمد (ﷺ) على المدينة المنورة ليهاجر إليها؟

أو أين هاجر النبي الكريم محمد (ﷺ) واتباعه بعد خروجه من مكة؟

• تعديل صياغة السؤال الثالث:

س3: في أي سنة هجرية تم تحرير الشام؟

أو من هم قادة الجيوش العربية الإسلامية في تحرير بلاد الشام؟

ملحوظة: غة صياغات أخرى عكن تعديل الأسئلة في ضوئها.

- · تعديل صياغة السؤال الرابع:
- س4: ما أبرز منجزات ثورة يوليو 1952 في مصر؟ أو ما أسباب قيام ثورة يوليو 1952 في مصر؟
 - تعديل صياغة السؤال الخامس:
 ش5: أذكر مكونات الماء.
 - تعديل صياغة السؤال السادس:
 ش6: أذكر خصائص الأنب الأموي.

ب. الأسئلة المتداخلة:

ونعني بها الأسئلة التي تتضمن العديد من الإجابات في أن واحد، بحيث لا يستطيع الطالب أن يفكر فيها جميعاً ما يؤدي إلى ارتباكه وحيرته فهو لا يعلم من أين يبدأ بإجابة السؤال لتعدد أفكاره وازدواجيتها.

ومن أمثلة الأسئلة المتداخلة ما يلي:

- س1: تحدث عن دخول العرب المسلمين إلى شمال أفريقيا، كيف؟ ومتى؟
 وما الدول التي أقاموها؟
- س2: متى نشأت الدولة الأموية في الاندلس؟ وما أبرز منجزاتها؟ ومن أشهر حكامها؟
- س3: اشرح التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي رافقت الثورة الصناعية في أوربا؟
- س4: تحدث عن العلاقة بين خصائص كل قسم من أقسام سطح العراق وعناصر المناخ؟
- س5: عرف البلاغة، وكيف نشأت ؟ ومن هم أشهر أعلامها ؟ وما أمهاتُ الكتب التي ألفت فيها ؟

إن إجابة الطالب على الأسئلة السابقة تتطلب العديد من الإجابات نظراً لاحتوائها على أفكار متعددة كما هو حال السؤال (الأول) والسؤال (الثاني) و(الثالث) و(الرابع)، و(الخامس)، وعليه ينبغي أن تكون الأسئلة

الصفية تدور حول فكرة واحدة ومن المكن تعديل صياغة الأسئلة السابقة عن طريق تقسيم كل سؤال يشتمل على عدد من الأفكار إلى سؤالين أو أكثر حسب طبيعة السؤال، بحيث يتضمن كل سؤال على فكرة واحدة ومن احتمالات التعديل ما يلى:

- تعديل صياغة السؤال الأول وبمكن أن يكون كالآتي:
 س1: متى توجه العرب المسلمون لتحرير بلدان ثمال أفريقيا؟
 ما الدول التي أقامها العرب المسلمون في ثمال أفريقيا؟
 - تعديل صياغة السؤال الثاني ويمكن أن يكون كالآتي:

س2: متى نشأت الدولة الأموية في الأندلس؟

من مؤسس الدولة الأموية في الأندلس؟

ما أبرز المنجزات العمرانية للدولة الأموية في الأندلس؟ بين أسباب ضعف عصر الإمارة في الأندلس.

علل / أسباب سقوط الدولة الأموية في الأندلس.

لتعديل صياغة السؤال الثالث بمكن أن يكون كالأتي:

س3: اشرح التغيرات الاقتصادية التي رافقت الثورة الصناعية في أوربا.

اشرح التغيرات الثقافية التي رافقت الثورة الصناعية في أوربا.

غدث عن التغيرات الاجتماعية التي صاحبت الثورة الصناعية في أوربا.

لتعديل صياغة السؤال الرابع يمكن أن يكون كالأتي:
 س4: ما أقسام سطح العراق؟

ما الخصائص المناخية للمنطقة الجبلية في العراق؟

لماذا تسقط الأمطار في القسم الشمالي من العراق بشكل يفوق بقية أقسام السطح؟

وهكذا.....

اما عن تعديل صياغة السؤال الخامس فيمكن أن يكون كالأتي:
 س5: عرّف البلاغة .

وضح كيف نشأت البلاغة ؟ من هم أسماء أشهر أعلام البلاغة ؟ أذكر أساء أمهات الكتب المؤلفة في البلاغة ؟

ج. الأسئلة الغامضة:

من أبرز عيوب هذا النمط من الأسئلة هي إما أن تكون ناقصة أو عامة أو غير محددة الهدف، ومن الأثار التربوية غير المرغوب فيها في هذا النمط من الأسئلة هو أن الطالب عجد صعوبة في الإجابة عنها، أو أنه عجيب عنها إجابة عامة غير محددة وغير وافية وخالية من الدقة لأن الطالب لا يعرف ما المطلوب منه على وجه التحديد، ومن الأسئلة التي يوجهها المعلمون والتي تتسم بالغموض وعدم الدقة وعكن أن تكون على النحو الأتي:

س1: ماذا تعرف عن حروب التحرير العربية؟

س2: تحدث عن الدولة الفاطمية.

س3: ما منجرات الحضارة العربية الإسلامية؟

س4: تناول الادب بالشرح .

إن مثل هذه الأسئلة تتسم بالغموض والعمومية وعدم الدقة، فالسؤال الأول غامض فما الذي يفترض أن يجيب عنه الطالب أهي أسباب حروب التحرير العربية أم ماذا...؟ أما السؤال الثاني فهو عام فما الذي يفترض أن يجيب عنه الطالب، فالكثير من التفسيرات محكنة، أما السؤال الثالث فهو ناقص بجتاج إلى تكملة، إذ اكتفى بالحديث عن منجزات الحضارة العربية الإسلامية، ولم يحدد لنا أي المنجزات مطلوب، وأي عصر مقصود؟ أما السؤال الرابع فيتصف بالعمومية والغموض ومن الممكن تعديل صياغة

الأسئلة الصفية السابقة عن طريق توضيحها وإزالة غموضها، ومن احتمالات التعديل:

- لتعديل صياغة السؤال الأول يمكن أن يكون كالأتي:
 س1: ما أسباب انتصار العرب المسلمين في معركة القادسية?
 من هم قادة حروب التحرير العربية الإسلامية في العراق إبان خلافة أبى بكر الصديق (ش).
 - تعديل صياغة السؤال الثاني كالأتي:
 س2: متى تأسست الدولة الفاطمية في مصر؟

ن 2: من داسست الدولة الفاطمية في مصر : من هم أبرز حكام الدولة الفاطمية في مصر ؟ ما أبرز المنجزات العمرانية للدولة الفاطمية في مصر ؟

تعديل صياغة السؤال الثالث كالأتي:

س3: ما المنجزات العلمية للدولة العربية العباسية في العراق؟ ما المنجزات العمرانية للدولة الأموية في بلاد الشام؟ ما أبرز الأفكار الفلسفية التي سادت في عهد المأمون؟ صف أبرز الملامح العمرانية للبناء في عصر الأدارسة .

تعديل صياغة السؤال الرابع كالأتي:

س4: ما الخصائص الفنية للادب الاندلسي ؟
 ما أنواع الشعر الأموى ؟

د. الأسئلة الموحية بالإجابة:

ونعني بها الاسئلة التي تتضمن الإجابة أو جزءاً منها، فكثيراً ما يقع المعلمون في هذا الخطا فيضعون أسئلة تنطوي على تعليمات الإجابة المطلوبة أو ترشد إليها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. ومن الأثار التربوية غير المرغوب فيها في هذا النمط من الاسئلة تتلخص بتعطيل القدرات العقلية للطلبة، وتحرمهم من التفكير في إجابة السؤال المطروح فضلاً عن أنها تدل على سطحية تفكير المعلم، ومن أمثلتها ما يلى:

س1: هل الصحابي الذي صاحب الرسول (صلى الله عليه وسلم) في هجرته من مكة إلى المدينة المنورة عثمان بن عفان أم أبو بكر الصديق (رضي الله عنهما)؟

س2: معاوية بن أبي سفيان هو مؤسس الدولة الأموية في بلاد الشام
 ... أليس كذلك؟

س3: من النص الذي أمامك، هل اعتمد حكم الأمويين على الوراثة أم الشورى؟

نلاحظ في الأسئلة الثلاثة السابقة، أن السؤال الأول يوحي بالإجابة، إذ عرض شيئين على الطالب بجعله لا يبذل أي جهد في سبيل الإجابة عن السؤال، أما السؤال الثاني فيتضمن بشكل مباشر الإجابة الصحيحة، ومن ثم سيكون من السهل أن يجيب الطالب (بأن معاوية بن أبى سفيان هو مؤسس الدولة الأموية)، وكذلك بالنسبة للسؤال الثالث، فما دامت الإجابة تعرض من خلال عرض شيئين يعرف الطالب أحدهما أو كليهما دون أن يبذل جهد في الوصول إلى الإجابة.

ومن المكن إعادة صياغة الأسئلة السابقة بالشكل التالي:

تعديل صياغة السؤال الأول كما يلي:

س1: من صاحب الرسول الكريم محمد (ﷺ) في هجرته من مكة إلى المدينة المنورة؟

- تعديل صياغة السؤال الثاني:
- س2 : من مؤسس الدولة الأموية؟ من أول خليفة أموى؟
- تعديل صياغة السؤال الثالث كما يلي:

س3: قارن بين الحكم القائم على الوراثة والحكم القائم على الشوري.

ميّر بين طبيعة نظام الحكم في العهد الراشدي وبين نظام الحكم في العهد الأموي.

اذكر خصائص الحكم الراشدي.

3- استراتيجيات توجيه الأسئلة الصفية:

تعد قدرة المعلم في صياغة وتوجيه الاسئلة الصفية من الكفايات التدريسية الاساسية التي ينبغي أن يكتسبها ويتقنها في تطبيق التدريس الناجح.

 إن المعلم قد لا يستطيع تحقيق أهدافه من الأسئلة الصفية بالصياغة الجيدة لوحدها وإنا لابد من إتقان كفاية تدريسية أخرى لا تقل أهمية عن صياغة الأسئلة، ألا وهي كفاية توجيه الأسئلة الصفية.

وهذه الكفاية أو المهارة تكتسب أهميتها إذا ما علمنا أن الطلبة في مستويات التعليم المختلفة لديهم الفضول وحب الاستطلاع المستمر الذي لا عكن إشباعه إلا من خلال تهيئة المعلم جواً تعليمياً تعلمياً مناسباً من جهة يشيع فيه توجيه الأسئلة التي تستثير تفكيرهم وتوجهه وتزيده عمقاً واتساعاً من جهة أخرى.

توصي الكثير من الأدبيات التربوية باتباع أساليب أو استراتيجيات مهمة في توجيه السؤال الصفي أثناء سير عملية التدريس، وهي أساليب أثبتت فماليتها.

توزيع الأسئلة المغية:

وهنا يتطلب من المعلم أن يوزع أسئلته على جميع الطلبة دون تركيز على طالب أو اثنين من المتفوقين، وهذا يتطلب منه متابعة الطلبة الذين يرفعون أيديهم دائماً لجرد رفع الأيدي فقط، دون أن يشاركوا مشاركة فعلية في الإجابة، كما يتطلب منه عدم التركيز فقط على الطلبة الذين يبدون استعداداً للإجابة عن الأسئلة وإشراك الذين يجمون عن المشاركة عادة، ومعرفة كيفية توجيه الأسئلة على جميع الطلبة وفق مستوياتهم المختلفة،

ومعرفة نقاط قوة وضعف كل طالب، ومعرفة أيضاً اهتماماته وهواياته وما عب ويفضل كي تكون هذه نقطة البداية لجذب اهتمام جميع الطلبة واستثارتهم بالأسئلة، وبذلك تتيح فرصة متساوية لأكبر عدد ممكن من الطلبة للمساهمة في الإجابة والنقاش، وهذا مؤشر صادق ودقيق لتعلم أفضل.

الوقت الكافي للإجابة:

قد يسرع بعض المعلمين في طرح الاسئلة الصفية سؤالا بعد سؤال، فلا بجد الطالب الوقت الكافي للتفكير في الإجابة، ولا بجد المعلم نفسه فرصة لتقويم تلك الإجابة، والبعض يكثر في الاسئلة ليشغل وقت الطلبة ويصرفهم عن إحداث الفوضى وبالتالي بحكم سيطرته على عملية التعليم والتعلم إنه يجهد الطلبة ويتعبهم بسرعة وبحول بينهم وبين الاندماج الكامل في التفكير، وفي هذا الصدد يورد الادب التربوي الكثير من الادلة المتزايدة عن فائدة إطالة فترة الانتظار بعد توجيه السؤال وطبيعة مستويات الطلبة، إذ تبين أن المعلمين الذين ينتظرون وقتاً أطول نسبياً يستجرون تخيلات وتأملات تبين أن المعلمين الذين ينتظرون على طلبتهم مدة زمنية أقل، كما زادت مشاركة الطلبة بطيئي التعلم زيادة ملحوظة في استجابات الطلبة على أسئلتهم، وكذلك أعطى الطلبة أجوبة أكمل وأطول وأدق عندهم.

وفي هذا الصدد يقترح التربويون استعمال التوجيه والتنبيهات اللفظية والعبارات الصريحة التي بحث فيها المعلم طلبته على التفكير حتى يعتادوا أن يتجاوبوا معه.

وعند عارسة هذا الأسلوب التربوي الجيد في توجيه الأسئلة توصي الأدبيات التربوية باتباع فترات انتظار مربحة لا تتجاوز خس ثوان تتيح للطلبة فرصة للتفكير وهضم الفكرة واستيعابها وإعطاءهم الفرصة للسؤال والاستيضاح، و تجنب الانتظار المتكرر عناسبة أو غير مناسبة عا يفقده قيمته،

وقد تطول فترة الانتظار ما بين السؤال والجواب عا يغلب انعدام النظام و إرباك الطلبة وتشتت انتباههم وإعاقة تعلمهم.

إعادة توجيه السؤال:

يتطلب من المعلم أن تكون أسئلته ذات قيمة من الناحية التربوية، وتكون كذلك كلما كانت مثيرة للتفكير التباعدي الذي يعني الانطلاق إلى محالات وأفاق غير محددة للإتيان بإجابات وأمثلة وبدائل أو تطبيقات معينة ومشجعة لأكبر عدد محن من الطلبة على المناقشات الصفية والإجابة في سلسلة من الحقائق والمعلومات المرابطة بشكل يقلل من حديث المعلم.

إن هذا الأسلوب التربوي الجيد في توجيه الأسئلة الصفية يعدل التفاعل داخل الصف من (معلم ـ طالب) إلى (طالب ـ طالب) وهنا تكون الأنشطة التعليمية متمركزة حول الطالب ودور المعلم هنا يقتصر على التوجيه فقط، كما يعدل من النمط التقليدي في توجيه الأسئلة من سؤال/جواب إلى غط:

سؤال/جواب، إشارة/جواب، إشارة/جواب، وهكذا. ويتضمن هذا النوع من توجيه الأسئلة على الحالات التالية:

أ: توجيه المعلم سؤالاً، وبعد الحصول على الإجابة من طالب، يطلب من طالب آخر التعليق على الإجابة، ويمكن للمعلم من إشراك عدد من الطلبة في الإجابة والمناقشة دون أن يفعل شيئاً أكثر من إدارة توجيه المناقشة، وبذلك يصبح توجيه السؤال مركباً متعدد الاتجاهات من طالب1-طالب2-طالب3.

مثل:

المعلم: ما الفرق بين القصيدة والمقال؟ توقف لثوان.
المعلم: أنت يا مصطفى.
مصطفى: الفرق هو
المعلم: ما رأيك يا محمد بما ذكر مصطفى.
ځمد:

المعلم: هل من إضافة إل ما ذكره محمد ومصطفى/تفضل يا ممود؟
محمود:
المعلم: ثم ماذا يا مفتاح؟
مفتاح:مفتاح:
المعلم: وماذا أخيراً يا أحمد؟
يوجه المعلم سؤالاً أو مشكلة أثارها أحد الطلبة، إلى طالب آخر لكي
، عنها أو يدلي برأيه فيها، بدلاً من إجابته المباشرة عليها.
مثل:
طالب: إذا عمحت يا أستاذ، وضح لي المقصود بالمنجنيق؟
المعلم: من يوضح لزميلكم القصود بالمنجنيق؟
: تفضل يا أحد.
أحمد: يقصد بالمنجنيق
يوجه المعلم سؤالاً: ما المقصود بالشورى؟ توقف.
المعلم: أنت يا مروان.
مروان: يقصد بها
المعلم: ما الأدلة الدينية التي تحث على تطبيق مبدأ الشورى في
إدارة الدولة العربية الإسلامية؟ أنت يا خالد.
خالد:
المعلم: ما الادلة التاريخية في تطبيق مبدأ الشورى في إدارة الدولة
العربية الإسلامية؟ أنت يا ايهاب.
ايهات:

وهكذا يستطيع المعلم أن يزيد من مستوى تركيب السؤال بصورة تراكمية يبدأ بسؤال أكثر تركيباً وهكذا حتى يشعر الطلبة بشمولية عناصر الدرس وتكامله.

إن لهذا الأسلوب في توجيه السؤال الصفي أسسا وتوجيهات ينبغي مراعاتها والأخذ بها عند مارسة التدريس، نذكر منها ما يلي:

- أخر أو السؤال عند إعادة توجيهه لطالب أخر أو عموعة الطلبة.
- 2) تاجيل عملية توجيه الإجابة لما يصدر من تعليمات أو إشارات أو تلميحات لفظية بعد أن يفرغ أحد الطلبة من إجابته عن السؤال.
- (3) تهيئة الطلبة لتوجيه السؤال، كأن يقول المعلم:
 سأطرح عليكم سؤالاً يتطلب أكثر من إجابة، سأكلف محموعة منكم للإجابة عليه.

4. تشجيع الطلبة على النقاش والمشاركة:

إن طرح الاسئلة التي تثير المشاركة والنقاش بين الطلبة داخل الفصل أمر لا بد منه حتى يجني المعلم مواقف تعليمية جيدة تتنوع فيها وجهات النظر ويتم فيها المران والتدريب على العلاقات والمناهج والمبادئ وإتاحة الفرصة للتعبير والمشاركة بشكل يقلل من حديث المعلم ويزيد من إلجابية الطالب في التفاعل الصفي.

وحتى تتضح فكرة تشجيع الطلبة على النقاش والمشاركة بشكل جيد داخل الفصل ينبني مراعاة الأسس التالية في توجيه الأسئلة الصفية:

- ضع أسئلة ترفع من مستوى التفكير العقلي للطلبة إلى أعلى مستوى من الاسترجاع والتذكر فقط.
- ضع أسئلة تشجع الطلبة على التفكير العميق، وبَعنب أسئلة التخمين، والأسئلة الحددة لكلمة أو عبارة.

- مراعاة توجيه أسئلة متنوعة تغطي مستويات الطلبة المختلفة وتخاطب قدراتهم واهتماماتهم المتباينة، فكل فصل دراسي يضم مستويات عديدة ومتباينة من الطلبة ولذلك لأبد أن يجد كل طالب السؤال الذي يناسبه والذي يستطيع من خلاله الإجابة عنه أن يثبت ذاته ويشعر أنه قادر على المشاركة بفاعلية وإيابية في الدرس.
- بَحْنب تحديد اسم الطالب الجيب أولاً قبل توجيه السؤال حتى تكون هنالك فرصة التفكير في الإجابة من قبل جميع الطلبة، أما إذا قصد المعلم تنبيه طالب معين أو تكملة الإجابة من قبله فلا مانع من استخدام هذا الأسلوب.
- بحنب تكرار السؤال لأن هذا يؤدي إلى ريادة حديث المعلم أثناء التدريس، كما يشجع الطلبة على عدم التركيز والانتباه ولذا فليس من الحكمة تكرار السؤال إلا للضرورة القصوى كأن يكون صوت المعلم منخفضا أو لصعوبة السؤال أو لغموضه.
- تعزيز إجابات الطلبة الصحيحة بوسائل التعزيز المناسبة فور حدوث الاستجابة مثل هذا جيد، حسناً، هذا صحيح... إلخ.
- إثراء الدرس بالأسئلة المفتوحة التي تدفع الطلبة للتحضير والبحث.
 - الابتعاد عن الأسئلة المبهمة أو الصعبة أو الغير مفهومة.
 - الابتعاد عن السخرية والاستهزاء بإجابة الطالب عن سؤال ما.
- الابتعاد عن إشعار الطالب الذي أجاب إجابة خاطئة بعجره عن
 الإتيان بالإجابة الصحيحة عن سؤال ما، ومن المكن الطلب من
 الطالب إعادة الإجابة الصحيحة إذ ما اقتضت الضرورة ذلك.
- تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة الصفية، وفي مثل هذه الحالة عكن للمعلم أن يعيد طرحها على الطلبة لمناقشتها أو محاولة بحثها.

5. تحسين نوعية الإجابة:

إن إجابة الطلبة عن أي سؤال يوجهه المعلم يندرج تحت الحالات الثلاث التالية:

- أ. الإجابة الصحيحة التامة والتي لا تحتاج من المعلم إلا إلى التعزيز وإثابة صاحبها.
- ب. الإجابة غير الصحيحة وهنا تحتاج إلى التصويب والتصحيح، ومساعدة الطالب على تحسين إجابته من خلال تقديم أسئلة إضافية تتناول معلومات مألوفة توصله إلى الإجابة الصحيحة، وفي حالة تعثر ذلك ينبغي عدم إشعاره بالعجز وإحراجه والسخرية من إجاباته، ومن الممكن هنا التوجيه إلى بقية الطلبة للحصول على الإجابة أو على المعلم القيام بالإجابة، ولا مانع من الطلب بإعادة الإجابة الصحيحة إذا ما اقتضت حكمة المعلم ذلك.
- ج. الإجابة الناقصة التي تحتاج إلى التكملة، وهنا يتم مساعدة الطالب في تكملة إجابته الناقصة عن طريق إخباره بالجزء الصحيح، وتشجيعه على التفكير في الجزء الباقي من الإجابة أو تصحيحه إذا كان خاطئاً، عا يتيح للطالب فرصة لبذل جهد ذهني لتكملة الإجابة، وبذلك يتحقق الهدف المنشود من توجيه الأسئلة الصفية وهو إثارة تفكير الطلبة وحثهم على بذل الجهد ليكونوا إلجابيين في عمليتي التعليم والتعلم.

2) الاختبارات التحصيلية التحريرية (Achievement Tests):

تقوم على مبدأ تقويم عمليتي التعليم والتعلم، وبالتالي تهدف إلى معرفة مقدار ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة من التعريس في مستويات التعليم المختلفة.

وهي من أغاط الاختبارات التحصيلية الشائعة الاستخدام في تقويم نواتج التعلم، ويستخدم هذا النمط من الاختبارات على نطاق واسع في تحقيق مقدار ما تحقق من أهداف تعليمية معرفية، وجدانية، ومهارية (نفسحركية) في تدريس المواد الدراسية المختلفة.

يعرف الأدب التربوي ـ النفسي العلمي الاختبار تعريفات عدة منها تعريف زيتون (1994) بأنه (موقف يطلب في أثنائه من الطالب أن يظهر معارفه أو مهاراته أو اتجاهاته أو ميوله أو جوانب تتصل بموضوع أو عدة موضوعات علمية، ويطلب إليه أن يقوم بأداءات معينة عكن اعتبارها دليلاً على تعلم الطالب.

هذا وتنقسم الاختبارات التحصيلية التحريرية إلى أنواع عديدة منها:

- 1. الاختبارات المقالية.
- 2. الاختبارات الموضوعية.

يقوم المعلم بوضع هذه الاختبارات لكي تلائم فصلاً أو مرحلة ولتغطي أهداف ومحتويات مادة دراسية قام بتدريسها، وللتعرف على ما أنجزه الطلبة منها فعلاً من خلال:

- أ. فهم الحقائق والمعلومات والمفاهيم ومدى اكتسابها.
- ب. إدراك العلاقات السببية بين الظواهر التي تعالجها المواد الدراسية.
- ج. إدراك القدرة على الاستدلال وهي ضرب من ضروب التفكير ويستهدف الوصول إلى حل أو نتيجة من حقائق معلومة.
- د. القدرة على فهم وتحليل العلاقات وفقاً لمستوى تفهمهم العقلي وخبراتهم التعليمية السابقة.
 - ه. القدرة على حل المشكلات والتفكير الناقد،
- و. القدرة على التعبير والإتيان بتبريرات أو تفسيرات للظواهر والأحداث والتعرف على علل الأشياء ومسبباتها ونتائجها.

- أما عن معايير الأسئلة التحصيلية التحريرية فهي كالتالي:
- ان تكون الأسئلة ذات صلة بما تهدف إلى قياسه وأن تكون أداة لبلوغ هذا الهدف.
 - 2- أن لا تتيح الجال للتخمين والحظ والصدفة.
 - 3- أن تغطى جميع مفردات المنهج،
- 4- أن يراعى في صياغتها مستوى نضج الطلبة العقلي وخبراتهم السابقة.
 - 5- أن تصاغ بلغة واضحة ومفهومة خالية من الغموض واللبس.
- 6- أن تعكس نتائجها الفروق الفردية بين الطلبة عن طريق
 اختيار أسئلة متدرجة في الصعوبة.
 - 7- الابتعاد عن اقتباس عبارات السؤال المأخوذة نصاً من الكتاب المرسي.
- 8- أن تقيس عمليات عقلية عليا من فهم، تطبيق، تحليل، تركيب،
 تقويم، بالإضافة إلى القدرة على التذكر والاسترجاع للمعلومات والحقائق والقدرة على جعها وتنظيمها.
- 9- أن يكون كل سؤال مستقلا عن الأخر بعيدا عن التداخل والاعتماد على إجابة سؤال آخر مثل:

س: تكلم عن معارك التحرير زمن الخليفة عمر بن الخطاب (ﷺ).
 س: كيف تم فتح مصر على يد الجيش العربي الإسلامي؟

1. الاختبارات المقالية:

إن النوع الأول من اختبارات التحصيل التحريرية التي يضعها المعلم هو اختبارات المقال، وهي شائعة جداً يطلب من الطالب في أسئلتها أن يناقش ويبدي الرأي ويعرض وينظم ويوحد الاستجابة، كما تختبر القدرة على التعبير وتنظيم الأفكار، كما تختبر مهارات الطلبة العقلية في بحال التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والركيب والربط وعقد مقارنات ومهارات التفكير الناقد وتلمس حلول المشكلات.

ونضرب فيما يأتي غاذج من أنواع اختبارات المقال التي بمكن للمعلم أن يستخدمها وهي:

أمثلة:

1: التذكر.

عرّف المقصود بحروب الردة.

2: الفهم.

قارن بين ظاهرة المد والجزر.

3: التطبيق:

استشهد بأمثلة على أن قوة العرب في وحدتهم.

4: التحليل:

بيّن أسباب ردة بعض القبائل عن الإسلام بعد وفاة نبينا محمد (عليّ).

5: النزكيب:

صف بصفحة واحدة شخصية الشاعر أو الأديب ().

6: التقويم:

بيّن رأيك في ارتفاع أسعارعالميّاً.

7: التعبير عن العلاقات:

صف العلاقة بين الضغط الجوى وحركة الرياح.

8: اتخاذ القرارات:

كيف تعالج مشكلة ملوحة التربة؟

9: إيضاح مدلول بعض العبارات أو الأفكار أو إعطاء المعنى الدقيق لما:

ماذا يقصد عؤسسة الخلافة؟

10: التخطيط أو التجديد:

حدد الخطوات الرئيسة لمعالجة مشكلة التجزئة بين البلدان العربية. وهكذا

- أما عن عيوب الاختبارات المقالية فهي:
- قلة إمكانياتها في اختبار أهداف التعريس في مستويات التعليم المختلفة وذلك يعود إلى أن كل سؤال يتطلب إجابة طويلة نسبياً لذلك لا يمكن أن يضع المعلم إلا عدداً قليلاً من الأسئلة في الاختبار، وهذا يعني أن حجم عينة الحتوى التعليمي التي يتم تقديمها في الاختبار يكون قليلاً بالنسبة للمحتوى التعليمي كله، من هنا جاءت ضرورة وضعها مع الاختبارات الموضوعية التي تقيس جوانب من المعرفة لا تقيسها اختبارات المقال.
- ذاتية التصحيح إذ قد يلعب تحيز المعلم وعدم دقته دوراً في إضعاف نتائج التقويم وبعدها عن الموضوعية وإعطائها صورة غير حقيقة لستوى الطالب، وعكن تلافي هذا العيب بجعل أسئلة الاختبارات المقالية واضحة ومحددة وغير قابلة للتأويل والتفسيرات المختلفة حتى يستطيع المعلم أن يضع أسسا عادلة لتقدير درجات الطلبة مع تحنب معرفة اسم الطالب صاحب الورقة.
- تستغرق وقتاً طويلاً وجهداً في التصحيح وبسبب هذه المشكلة وغيرها فحد أن بعض المعلمين يميلون إلى إهمالها والتقليل منها، وعا لا شك فيه فإن هذا أمر مؤسف يجول دون عارسة الطالب لأنواع هامة من التفكير، ولعل من الأفضل أن نعمل على تقليل مساوئ تلك الأسئلة بدلاً من الكف عن استخدامها عن طريق التخطيط السليم لاتباعها وتدريب الطلبة خلال العام الدراسي في كيفية الإجابة على هذا الشكل من الأسئلة بشكل منظم ومنسق، فضلاً عن، أن تكون الإجابة المطلوبة قصيرة قدر المستطاع.

2. الاختبارات الموضوعية:

في هذه الاختبارات يتلافى المعلم الكثير من أوجه قصور الاختبارات المقالية، فهي لا تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح لحصولها على نفس

التقديرات إذا ما صححت من قبل شخص واحد على فترات متباعدة أو صححها أشخاص لجنة تصحيح المادة في نفس الوقت، وهذا يرجع إلى عدم احتمالية فقراتها لأكثر من إجابة صحيحة واحدة فقط. ومن هنا آتت تسمية (الموضوعية) لأن كل فقرة لها إجابة محدة صحيحة بمكن تقدير صحتها أو خطئها بدرجة عالية من الدقة، ويلاحظ في هذه الأسئلة وبعكس الأسئلة المقالية إمكانية تغطيتها معظم جوانب المقرر الدراسي فضلاً عن أنها عمتاز بالصدق والثبات وسهولة التصحيح.

وعلى الرغم من مزايا الاختبارات الموضوعية فإنه من المأخوذ عليها أنها تحتاج إلى ممارسة وتدريب ووقت طويلاً من المعلم لإعدادها، كالقدرة على التفكير والابتكار وعرض وتنظيم المعلومات، كما أنها بجرئ الخبرات التي تحتويها المناهج الدراسية.

ومن أهم ضروب الأسئلة المستخدمة في بناء الاختبارات الموضوعية نذكر منها:

- أسئلة إكمال العبارات.
- أسئلة الاختيار من متعدد.
- أسئلة المقابلة أو المزاوجه.
 - أسئلة الصواب والخطأ.
 - أسئلة الترتيب.

أما فيما يتعلق بـ:

1 - أسئلة إكمال العبارات:

يطلب من الطالب هنا كتابة جلة أو كلمة تكمل معنى السؤال الناقص، ومن مميزات هذا النوع من الأسئلة أنها تقيس قدرات متعددة منها التذكر والاستيعاب وربط المفاهيم والاستنتاج، فضلاً عن أنها تغطي قدراً كبيراً من مفردات المادة الدراسية، كما أنها سهلت الوضع والصياغة، ومن عيوبها أنها تسمح بدرجة من الذاتية في التصحيح إذا كانت فقرات السؤال

غتمل اكثر من إجابة، ولذا يفترض على المعلم وهو بخطط لمثل تلك الأسئلة أن يراعي تضمينها لإجابة واحدة صحيحة لتضييق فرصة التخمين والظن.

وفيما يلي غوذج لفقرات هذه الأسئلة:

س1: اكمل العبارات التالية عا يناسبها؟

- 1. دخلت الدولة العثمانية الحرب العالمية الأولى عام إلى جانب ضد
 - 2. صدر وعد بلفور في يوم شهر عام
- 3. احتلت بريطانيا إبان الحرب العالمية الأولى مدينة البصرة عام ثم بغداد عام

س2: اكمل ما يأتى:

- 1. تقع شلالات نياغارا بين بحيرة وبحيرة
- يفصل الحيط بين قارات أوربا وأفريقيا وأمريكا الشمالية.
- 3. يفصل مضيق جبل طارق بين الحيط والبحر

2. أسئلة الاختيار من متعدد:

تعتبر من اكثر الأسئلة الموضوعية شيوعاً، ومنها تكون فقرات السؤال ناقصة جملة أو عبارة حيث يوضع أمامها عدد من البدائل وعلى الطالب اختيار الإجابة الصحيحة منها، ومن عيوب هذا النوع من الاسئلة أنها تقتصر على المستوى اللفظي للأداء، كما أن هناك صعوبة في إيجاد عدد كاف من (3 -4) البدائل التي تكون كلها قريبة في الأهمية والنسبة إلى الإجابة الصحيحة إلا أن هذه الصعوبة تتنافى مع زيادة الخبرة في وضع مثل تلك الأسئلة وفيما يلي غاذج لهذه الأسئلة:

س1: ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة؟

- كان صلح الحديبية في السنة:
 - أ- الخامسة للهجرة .
- ب ـ السادسة للهجرة.

- ج ـ السابعة للهجرة.
- د ـ الثامنة للهجرة.
- هـ ـ التاسعة للهجرة.
 - و ـ العاشرة للهجرة.
- أن المضيق الذي يربط بين خليج العرب وبحر العرب هو:
 - أ ـ باب المندب.
 - ب ـ هرمز،
 - ج ـ قناة السويس.
 - د ـ جبل طارق.

3. أسئلة القابلة أو الزاوجة:

وفيها يعطي معلم المواد الدراسية الطالب قائمتين أو عمودين من العبارات أو الكلمات على أن تكون القائمة الأولى لها علاقة بمحتويات القائمة الثانية، ويطلب من الطالب المزاوجة بينها لقياس قدرته على إدراك العلاقات والتعرف على المصطلحات وربط المعاني والاستنتاج وينبغي أن تكون الأجوبة في هذا الضرب من الأسئلة على اليسار وتكون اكثر من الإجابات المطلوبة بإجابة أو إجابتين على الاقل ليختار الطالب منها الإجابات الصحيحة منعاً للمصادفة والتخمين والظن، ويلاحظ في هذا النوع من الاسئلة أن العبارات لاتقل عن خس حتى لا تضيع قيمة الاسئلة لسهولة حلها، ولا تزيد العبارات عن خس عشرة عبارة حتى لا تؤدي إلى إرباك الطالب في تعيين الإجابة المطلوبة.

إن لهذه الأسئلة أغاطا متعددة في تدريس المواد الدراسية ومنها تدريس المواد الاجتماعية مثل:

أ. أن تكون القائمة اليمنى (الأولى) أحداثا تاريخية والقائمة اليسرى تواريخ أو العكس.

- ب. أن تكون القائمة اليمنى أساء شخصيات تاريخية أو عصور تاريخية أو بلدان معينة وفي القائمة اليسرى انجازات تاريخية معينة تتعلق بالاساء أو العصور أو البلدان.
- ج. أن تكون القائمة اليمنى اقطاراً أو بلداناً أو مناطق جغرافية والقائمة الأخرى تتضمن ضروباً مختلفة من المناخ أو المزروعات التي لها علاقة بالأقطار والمناطق والبلدان.

وفيما يلي نورد غوذجين لهذا النوع من الأسئلة في تدريس المواد الاجتماعية:

س1: اختر الرقم الملائم من (أ) وضعه أمام الكلمة أو العبارة التي تتلاءم معه في العمود (ب)

ب		Î	الرقم
جابر بن حيان	1	أول من أمر بإصدار عملة عربية	1
أبو العباس السفاح	2	من أبرز فلاسفة العرب	2
المعتصم بامر الله	3	أول من جعل الخلافة ملكاً وراثياً	3
عمرو بن العاص	4	سي بالخليفة الراشدي الخامس	4
مروان بن الحكم	5	الذي أسس مدينة بغداد	5
عبد الملك بن مروان	6	هو الذي فتح مصر	6
ابن رشد	7	أمر بنقل عاصمة الخلافة إلى سامراء	7
معاوية بن أبي سفيان	8	من أبرز علماء العرب في الطب	8
المعتصم باش	9	أخر الخلفاء العباسيين	9
ابن سیناء	9	أخد فتنة أبي سلمة الخلال	10
أبو جعفر المنصور	11		
عمر بن عبد العزيز	12		

س2 :صل بين العبارات في العمود (أ) وما يناسبها من العبارات في العمود (ب)

ب		1	الرقم
أنشأ مصنع لاستخراج	1	تأتي المفرب في مقدمة الوطن العربي	1
السكر من البنجر			
انتاجاً للحديد	2	تأتي الصين في مقدمة دول العالم	2
إنتاجأ للبنجر السكري	3	تأتي مصر في مقدمة أقطار الوطن	3
		العربي	
إنتاجاً للقمح	4	تأتي السودان في مقدمة أقطار الوطن	4
		العربي	4
إنتاجاً للرر	5	تعتبر سوريا أول قطر عربي	5
إنتاجاً للذرة الرفيعة	6	تأتي الجزائر في مقدمة أقطار الوطن	6
		العربي	
إنتاجاً للتمور	7	تأتي موريتانيا في مقدمة أقطار الوطن	7
		العربي	
إنتاجأ للحديد	8	تأتي ارض الجماهيرية في مقدمة أقطار	8
		الوطن العربي	0
في مصائد الإسفنج	9	تأتي السعودية في مقدمة أقطار الوطن	9
	7	العربي	<i>,</i>
إنتاجاً للغاز	9	تأتي العراق في مقدمة أقطار الوطن	10
		العربي	10
في مصائد اللؤلؤ	11	تأتي سوريا في مقدمة أقطار الوطن العربي	
إنتاجاً للتبغ	12		

4. اسئلة الصواب والخطأ:

وفي هذا الضرب من الأسئلة يضع المعلم جملاً بعضها صحيح وبعضها غير صحيح ويطلب من الطالب أن يقرأها ثم يحدد ما إذا كانت هذه العبارات

صحيحة أو خاطئة، وفيها يلعب الحظ والصدفة دوراً كبيراً، عما ينبغي أن لا يزيد أسئلتها عن 50٪ من مجموعة أسئلة الاختبار وكلما كانت أقل فهو أفضل، وقد يعمل للتخفيف من عيوبها أن يطلب المعلم تصحيح الإجابات الخاطئة أو تعليل أسباب اختيار كلا البديلين صح (V) أو خطأ (x) مع ملاحظة ألا يكون مفتاح التصحيح على غط ثابت مثل $(x) \times V \times V$ ميث أن الطالب قد بدرك ذلك ويعتمد عليه كأساس للتخمين في التوصل إلى الإجابة.

إلى	وصل	حيث أن الطالب قد يدرك ذلك ويعتمد عليه كأساس للتخمين في الت
		لإجابة.
		ونورد من هذه الأسئلة الأمثلة الأتية:
		$oldsymbol{1}$ ب $oldsymbol{1}$ ضع علامة ($oldsymbol{1}$) أو ($oldsymbol{ iny}$) أمام العبارات التالية مع ذكر السبب
()	1. تصنع مقابض أواني الطبخ من الألمنيوم .
()	2. إن نسيم البر والبحر يسبب سقوط الأمطار.
()	 توجد منطقتان للضغط المنخفض حول المدارين.
()	4. يتساوى سطح الماء في الأواني المستطرقة .
()	5. إن الرياح التي تهب من داخل القارات تكون جافة .
()	6. إن الأمطار الموحية شائعة في العراق.
()	7. تتمير شبه القارة المندية عتفيرات المناخ الموسي.
()	8. ترك مسافات بين قضبان الحديد في شريط السكك الحديدية،
ات	العبارا	2 س 2 ـ ضع علامة ($$)أو ($^{ ext{ iny }}$) أمام العبارات التالية مع تصحيح
		الخاطئة؟
()	 أنشأ عمرو بن العاص أول أسطول عربي.
		2. قاد يزيد بن معاوية الأسطول البحري العربي في معركة ذات
()	الصواري .
()	3. معاوية بن أبي سفيان أول من جعل الخلافة ملكاً وراثياً.
)	4. كثافة الماء المالح أقل من كثافة الماء العادي.
) }	5. أسس مصطفى كامل حزب الوفد سنة 1907 .

()	6. في زمن العباسيين زاد النفوذ الفارسي في الدولة العربية.
()	7. إن الحديد من المعادن اللافلزية .
()	8. درجة غليان الماء 120 درجة.

5. أسئلة إعادة الترتيب:

وفي هذا الضرب من الاختبارات الموضوعية نضع عبارات أو كلمات بدون أي ترتيب أو نظام، وهذه الكلمات أو العبارات بينها علاقة تتابع منطقي أو زمني ونطلب من الطالب ترتيب هذه الكلمات أو العبارات أو الاحداث أو المصطلحات أو التواريخ وغيرها حسب نظام معين ومن مميزات هذا الضرب من الأسئلة أنها تقيس قدرة الطلبة على التذكر وربط المعلومات.

وفيما يلي غاذج لهذه الأسئلة:

س1: اقرأ الأحداث التالية ورتبها حسب التطورات السياسية التي مرت بها العراق بعد الفتح الإسلامي؟

- الدولة العربية العباسية الأولى والثانية.
 - التسلط السلجوقي.
 - الدولة الأموية.
 - التسلط البويهي،
 - الفرو المغولي.
 - فترة الانتعاش.

 س2: اقرأ الأحداث التالية ورتبها زمنياً مبتدئاً باقدمها ومنتهياً باحدثها:

- غروة الخندق،
 - فتح مكة .
 - غزوة أحد.
 - غروة بدر .

- غروة تبوك.
- صلح الحديبية.

س3: رتب الأقطار العربية مبتدئاً بأكثرها إنتاجاً للنفط الخام ومنتهياً
 بأقلها إنتاجاً:

الجماهيرية الليبية العظمى - مصر - الكويت - الجرائر - الإمارات - العراق - السعودية - قطر،

ثانياً: تقويم الجوانب المهارية

إن ما يقصد بالمهارة هي القدرة على القيام بعمل ما بأقل جهد عكن وبدرجة عالية من الإتقان وفي وقت أسرع.

إن للمهارة أقساماً عديدة متنوعة، منها مهارات عقلية (أكاديمية) مثل إجراء بعض العمليات واستخلاص معلومات من الجداول والرسوم البيانية، وهناك المهارات الاجتماعية، مثل كيفية التعامل مع الناس، والتفاهم مع الآخرين ... الخ، وهناك المهارات الحركية، مثل تناول الأدوات والمواد واستخدام الأجهزة وقدرة الطلبة على اتباع التعليمات وتنفيذها، فضلاً عن قدرة الطلبة على أداء مهارة معينة أو مهارات خاصة متعلقة بدرس ما . كما أن أدوات قياس المهارات تتنوع بتنوعها ما بين الاختبارات التحصيلية الشفوية والتحريرية، والملاحظة، والاداء الكتابي، وكتابة التقارير والبحوث، واختبارات الأداء، ومقاييس مقننة لقياس الاتجاهات والميول والقيم وغيرها .أما عن المهارات الحركية فتقاس عادة باختبارات الأداء، عن طريق قيام الطالب بعملية معينة أو أداء عمل معين .

إن تقويم المهارات العملية يقوم على ملاحظة الطالب في خطوات الأنجاز إلى جانب الأسئلة التي تقيس درجة المعرفة العلمية، وهذا يتطلب تحليل العمل إلى خطوات سلوكية معينة . ينبغي أن يقوم بها الطالب أثناء الأداء أو تنفيذ العمل، ويوضح هذا التحليل في قوائم أو بطاقات ملاحظة الأداء، على أن تخصص درجات معينة لكل خطوة من خطوات أداء المهارة في ضوء معيار

الملاحظة أثناء التنفيذ حتى يقف المعلم على اوجه القوة والقصور لدى الطالب ليستطيع توجيهه إلى الصواب في كل خطوة من خطوات الأداء.

وفيما يلي نقدم مثالاً يوضح كيفية تنفيذ هذا الاسلوب أثناء إعداد الطالب لخط زمني تاريخي:

- تحديد الفكرة أو الحادثة أو الفترة التاريخية المراد استخدام الخط الزمني لتوضيحها.
- تحديد الفترة التاريخية المراد عثيلها على الخط الزمني مثل من الفترة م إلى الفترة م .
- تقسيم الفترة التاريخية إلى وحدات قياسية غثل كل وحدة قياسية بعموعة من السنين.
 - مثل: كل 100 سنة بسم واحد.
- اختيار المقياس الزمني المناسب لكل فترة.
 فإذا كانت الفترة قصيرة عمثل سنين قليلة بمقياس أكبر ممثل: كل
 20 سنة = سم.
- أما إذا كانت الفترة التي يراد تمثيلها على الخط الزمني طويلة فتمثل سنين كثيرة بمقياس أقل مثل:
 - كل 100 سنة = سم وهكذا .
- رسم خط زمني قد يشغل مساحة معينة ملائمة لطول الفترة
 المراد غثيلها بالخط الزمني.
 - التنقيط والترقيم على التوالي، لتدل على الرمن .
 - اختيار الاتجاه الملائم لتمثيل الفترة التاريخية مثل:
 - الزمن المبكر إلى عين الخط، والمتأخر إلى يسار الخط.
- تحديد الحدث التاريخي الأول على الخط الزمني مشيراً إلى نقطة البداية والنهاية.
 - تكرار العملية للحدث الثاني والثالث.

وفي أثناء قيام الطالب بتنفيذ رسم الخط الزمني، يلاحظ المعلم تنفيذ الخطوات على الوجه الصحيح ويضع علامة أو درجة أمام كل خطوة يؤديها، وقد تكون قوية أو ضعيفة حسب طبيعة الإنجاز، مع مراعاة تسجيل المدة التي استفرقها الطالب في تنفيذ العمل ككل، ان هذا النوع من تقويم الأداء من أنواع التقويم التشخيصي الذي يتيح للمعلم وضع خطة لعلاج أخطاء الطالب وتوجيهه نحو الصواب طبقاً للأخطاء التي تحت ملاحظتها ورصدها أثناء تنفيذ العمل.

ويوضح الشكل - 35 - بطاقة ملاحظة خاصة بقياس مهارة أداء الخط الزمني في التاريخ القديم

المهارة متوسط ضعيف لم يتمكن 1 2 3 4 5 صفر

- أحديد الأحداث ومددها التاريخية التي عكن غثيلها بالخط الزمني.
- 2 اختيار مقياس زمني مناسب لطول المرحلة التاريخية وأحداثها.
- 3 اختيار مقياس زمني مناسب لطول الورقة أو حجم السبورة.
- 4 تقسيم المرحلة التاريخية إلى وحدات قياسية عمث كل وحدة قياسية بحموعة من السنين على الخط الزمني.
- 5 تقسيم الخط الزمني لتوضيح الترتيب
 والتعاقب الزمني لتطور أحد الجوانب فيها.
- 6 إدراج الأحداث التاريخية وفقاً لتسلسلها الزمني.
- 7- مراعاة اختيار الانجاه المناسب في ترتيب الحوادث.
- 8 رسم خط منظم متسلسل واضح نظیف عقیاس زمنی مناسب.

ثالثاً : تقويم الجوانب الوجدانية

إن للفرد سلوكاً وجدانياً (عاطفياً) يتعلق باداء المشاعر والاحاسيس والانفعالات والاهتمامات كالميول والآباهات والقيم، تحتاج إلى فترة طويلة حتى عكن تنميتها في الاتجاه المرغوب أو تعديلها أو التخلص من غير المرغوب فيها .

إن الفرد يكتسب الكثير من الناحية الوجدانية خلال انخراطه في العملية التعليمية، وقد اهتمت العملية التربوية بالكثير منها، وتعد الأهداف الوجدانية أهدافاً رئيسة تسعى لتحقيقها عموم العملية التربوية والتعليمية. وتحظى الميول والاتحاهات والقيم بالاهتمام في حدود إطار الأهداف التربوية العامة (الغايات) والأهداف التعليمية الخاصة (التوقعات) والأهداف التدريسية (النتائج)، إلا أنه يصعب قياسها أو تقوعها للاسباب الأتية:

- غتاج لفترات طويلة حتى عكن تنميتها في الآبحاه المرغوب.
- تحتاج إلى أكثر من وسيلة لقياسها والتأكد من صدقها مثل: الملاحظة، المقابلة، الأداء الكتابي، مقاييس خاصة في كل جانب من جوانب الميول والاتجاهات والقيم.
 - يصعب تحديدها إجرائياً ما يجعل إمكانية قياسها بدقة أمراً صعباً .

ويمكن التميير بين الميول والاتجاهات في عملية التقويم على النحو الأتى:

1: الميول

الميل هو إقبال (إيجابي) نحو أشياء معينة تستثير وجدانه، أو عزوف (سلبي) نحو شيء معين .

إن الميول ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإقبال على نواحي النشاط على اختلافها في بحال العمل والدراسة، أو العروف عنها، وتقاس بالاختبارات المعدة لإغراض معينة، ومنها اختبار سترونج، واختبار كيودر واختبار لي – ثورب

لاكتشاف الميول المهنية التي عتلكها الفرد، وهنالك اختبارات تقيس الميول الأساسية للفرد وهي:

الميول النظرية والاقتصادية والجمالية والاجتماعية والسياسية والدينية والدراسية عن طريق اختبارات ومقاييس موضوعية أعدت خصيصاً لتلك الأغراض.

وعكن للمعلم تسجيل ميول الطالب نحو اللعب أو مادة دراسية معينة أو المطالعة أو الأنشطة المدرسية عن طريق تدوين الملاحظات الخاصة في كل جانب بكراسة أو بطاقة تدعى بالبطاقة الشخصية للطالب تصاحب أوراقه من مرحلة التعليم الابتدائي وحتى نهاية المرحلة الثانوية وتحتوي على الكثير من البيانات التي تكشف عن ميوله، وقد تستعين بعض المدارس بالأخصائي الاجتماعي أو التربوي في ملء بيانات البطاقة، مستعيناً علاحظات الإدارة والعلمين.

2: الاتحاهات

هي استجابات القبول أو الرفض إزاء مواقف تتضمن اختلافات في الرأى .

والفرق بين الميل والاتجاه هو أن الفرد قد يكون لديه ميول كثيرة ومتعددة متساوية في إلجابيتها أو سلبيتها وبالتالي لن يتضح له اتجاه معين، أما إذا اتضح للفرد إقبال أكثر نحو موقف معين دون الميول الأخرى أو عزوفاً أكثر نحو موقف معين دون الميول الأخرى فإنه يصبح اتجاهاً عدداً، أي أن الاتجاه هو الميل للاستجابة نحو موضوع معين بصورة إلجابية أو سلبية زادت حدته دون الميول الأخرى.

إن للاتجاهات مقاييس عديدة، بعضها يستخدم في القياس النفسي والأخرى لقياس اتجاهات الرأي العام أو لأغراض أخرى مختلفة، وهنالك الكثير من المقاييس الجاهزة للاتجاهات منها مقياس ثرستون، ومقياس ليكرت وعموماً فإن مقاييس الاتجاهات تصمم على هيئة عبارات يطلب من الطالب

الإجابة عنها طبقاً لقائمة محددة من الإجابات (اختيارات) أو بدائل محددة للإجابة، تأخذ كل واحدة منها درجة، فإذا استجاب الطالب إلى أي من هذه الاختيارات فإنه يعطي الدرجة المناظرة لها، وبذلك بمكن حساب درجة الطالب على مقياس الانجاه بالجمع البسيط لدرجاته على عبارات المقياس.

وفيما يلي نقدم مثالاً يوضح كيفية تنفيذ هذا الأسلوب لقياس الجاهات المرأة العاملة في العمل (ضمن الجال النفسي من المقياس):

غير موافقة جدا	غير موافقة	لا رأى لي	موافقة	موافقة جدأ	
1	2	3	4	5	(في حالة الفقرة الايـجابية)
5	4	3	2	1	(في حالة الفقرة السلبية)

- بحقق العمل راحة نفسية للمرأة العاملة.
- تعمل المرأة من أجل شغل وقت الفراغ.
- عقق العمل للمرأة شخصيتها وكيانها .
- -عمل المرأة أكثر تأكيداً لذاتها.

3: القيم

القيم هي مجموعة المواقف أو السلوك والأهداف العليا المعتمدة من الجماعة مدعومة بالعرف الاجتماعي، معبرة عن الصفات الحميدة الفاضلة، وتعرف على أنها القواعد الأساسية أو المعايير التي من خلالها يعمل بناء الجتمع.

عكن التعرف على قيم الطالب في إطار العملية التعليمية من خلال مقاييس عديدة للقيم، بعضها يقيس القيم الدينية وأخرى لقياس القيم الاجتماعية أو الاقتصادية أو الأسرية أو قيم أي مبدأ من مبادئ الحياة، وذلك

لاكتشاف الميول المهنية التي عتلكها الفرد، وهنالك اختبارات تقيس الميول الأساسية للفرد وهي:

الميول النظرية والاقتصادية والجمالية والاجتماعية والسياسية والدينية والدراسية عن طريق اختبارات ومقاييس موضوعية أعدت خصيصاً لتلك الأغراض.

وعكن للمعلم تسجيل ميول الطالب نحو اللعب أو مادة دراسية معينة أو المطالعة أو الأنشطة المدرسية عن طريق تدوين الملاحظات الخاصة في كل جانب بكراسة أو بطاقة تدعى بالبطاقة الشخصية للطالب تصاحب أوراقه من مرحلة التعليم الابتدائي وحتى نهاية المرحلة الثانوية وتحتوي على الكثير من البيانات التي تكشف عن ميوله، وقد تستعين بعض المدارس بالأخصائي الاجتماعي أو التربوي في ملء بيانات البطاقة، مستعيناً علاحظات الإدارة والعلمين.

2: الاتحاهات

هي استجابات القبول أو الرفض إزاء مواقف تتضمن اختلافات في الرأى.

والفرق بين الميل والاتجاه هو أن الفرد قد يكون لديه ميول كثيرة ومتعددة متساوية في إيجابيتها أو سلبيتها وبالتالي لن يتضح له اتجاه معين، أما إذا اتضح للفرد إقبال أكثر نحو موقف معين دون الميول الأخرى أو عزوفاً أكثر نحو موقف معين دون الميول الأخرى فإنه يصبح اتجاها عدداً، أي أن الاتجاه هو الميل للاستجابة نحو موضوع معين بصورة إيجابية أو سلبية زادت حدته دون الميول الأخرى.

إن للاتحاهات مقاييس عديدة، بعضها يستخدم في القياس النفسي والأخرى لقياس اتحاهات الرأي العام أو لأغراض أخرى مختلفة، وهنالك الكثير من المقاييس الجاهزة للاتحاهات منها مقياس ثرستون، ومقياس ليكرت وعموماً فإن مقاييس الاتحاهات تصمم على هيئة عبارات يطلب من الطالب

الإجابة عنها طبقاً لقائمة محدة من الإجابات (اختيارات) أو بدائل محدة للإجابة، تأخذ كل واحدة منها درجة، فإذا استجاب الطالب إلى أي من هذه الاختيارات فإنه يعطي الدرجة المناظرة لها، وبذلك عكن حساب درجة الطالب على مقياس الاتجاه بالجمع البسيط لدرجاته على عبارات المقياس.

وفيما يلي نقدم مثالاً يوضح كيفية تنفيذ هذا الأسلوب لقياس الجاهات المرأة العاملة في العمل (ضمن الجال النفسي من المقياس):

غير موافقة جداً	غير موافقة	لا رأى لي			
1	2	3	4	5	(في حالة الفقرة الايـجابية)
5	4	3	2	1	(في حالة الفقرة السلبية)

- كقق العمل راحة نفسية للمرأة العاملة.
- تعمل المرأة من أجل شغل
 وقت الفراغ.
- عقق العمل للمرأة شخصيتها وكيانها .
- -عمل المرأة أكثر تأكيداً لذاتها.

3: القيم

القيم هي مجموعة المواقف أو السلوك والأهداف العليا المعتمدة من الجماعة مدعومة بالعرف الاجتماعي، معبرة عن الصفات الحميدة الفاضلة، وتعرف على أنها القواعد الأساسية أو المعايير التي من خلالها يعمل بناء الجتمع.

عكن التعرف على قيم الطالب في إطار العملية التعليمية من خلال مقاييس عديدة للقيم، بعضها يقيس القيم الدينية وأخرى لقياس القيم الاجتماعية أو الاقتصادية أو الأسرية أو قيم أي مبدأ من مبادئ الحياة، وذلك

بإعطاء الطالب موقفاً سلوكياً معيناً ويطلب منه تحديد موقفه من هذا السلوك من خلال بدائل أو اختيارات عديدة ذات أوزان رقمية متدرجة ليسهل الحكم على مدى توافر القيمة لدية، وينبغي ان يتضمن المقياس العديد من المواقف المتناقضة حتى يمكن الحكم النهائي بطريقة صحيحة، ومن مقاييس القيم للفقرات الأتية التي تقيس قيمة المسؤولية الاجتماعية وهي:

أؤكدها أؤكدها أؤكدها لا أؤكدها دائماً غالباً ما أحياناً لحد ما 1 2 3 4 5

- إنجاز العمل والإخلاص فيه من مقومات المسؤولية الاجتماعية.
- التعاول من أجل المصلحة العامة أساس المسؤولية الاجتماعية.
- إحساس الفرد بأنه والجماعة شيء
 واحد دليل على التواضع.
 - الأمانة العلمية قيمة أخلاقية
 ومسؤولية اجتماعية مطلوبة.
- خصيص الفرد جزءاً من وقته لعمل
 الخير للأخرين دليل على وفائه .

تطبيقات عملية

تدریب - 1 -

حدّد نوع الخطأ في صياغة الأسئلة الآتية، ثم اعد صياغتها لتصبح ذات صياغة جيدة:

- هل عمر بن الخطاب (رضي الله عنة) ثاني الخلفاء الراشدين .
- من النص الذي أمامك، هل اعتمد حكم الأمويين على الوراثة أم الشورى؟
- متى نشأت الدولة الأموية في الأندلس، وما هي أبرر منجراتها وما أمهات الكتب التي ألفت فيها؟
 - 4. تحدّث عن الدولة الفاطمية.
 - تحدّث عن الحركة الوطنية في شمال إفريقيا بعد الحرب العالمية الثانية.
 - 6. ماذا عن تاريخ مصر؟
 - 7. تكلّم كل ما تعرفه عن خلافة هارون الرشيد.
 - 8. معاوية بن أبي سفيان هو مؤسس الدولة العباسية، أليس كذلك.
 - 9. هل عمرو بن العاص أم جوهر الصقلي، مؤسس مدينة القاهرة؟
 - 10. بيّن أثر الاستعمار الأوروبي على الوطن العربي.
 - 11. عرّف حروب الردة، وأذكر أهم حركاتها، وكيف تم القضاء عليها.
- 12. عرّف الصهيونية، وبيّن تطور حركتها، وعلاقتها بالاستعمار، وأطماعها في الوطن العربي.

تدریب - 2 -

فيما يلي مجموعة من العبارات، ضع علامة (V) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (V) أمام العبارة غير الصحيحة، ثم علل إجابتك باختصار.

- 1. ينبغي أن تجمع الاختبارات التحصيلية التحريرية في التدريس ضروباً من الأسئلة المقالية وبعض الضروب من الاختبارات الموضوعية.
- إن الأسئلة المغلقة هي أسئلة مثيرة للتفكير والتأمل وتتطلب إجابات متنوعة.
 - 3. من الأسئلة التباعدية ما يوجه للحصول على الرفض أو الموافقة.
 - 4. إن الأسئلة الموحية بالإجابة تعطل القدرات العقلية للطلبة.
- إن الأسئلة التي تتضمن عدداً من العوامل والأفكار التي تساعد الطلبة على تكوين إجابة كاملة عن السؤال.
- تنويع الأسئلة يشجع أكبر عدد من الطلبة على المشاركة في الإحادة.
- ليس من الضروري استخدام أساليب الثناء على الطلبة الذين يدلون بإجابات صحيحة حتى لا يغضب المخطئون في الإجابة.
- 8. من أهداف إعادة توجيه السؤال هو تكرار السؤال لتنبيه الطلبة الغافلين في الدرس.
- 9. إن توجيه أسئلة متلاحقة أمر ضروري حتى لا تترك فرصة لشرود ذهن الطلبة.
 - 10. تشجع أسئلة (الصواب، الخطأ) الطلبة على تخمين الإجابة.
 - 11. يفضل توجيه المعلم للسؤال مرة واحدة لطلبته.
 - 12. تدرب أسئلة التركيب الطالب على التفكير الناقد العميق.
- 13. تعطي أسئلة التطبيق الفرصة السائحة للطلبة لمارسة انتقال أثر التدريب في مواقف جديدة.

تدريب - 3 -

أكتب أمام كل سؤال من الأسئلة الأتية المستوى الذي عثله حسب تصنيف بلوم لمستويات الأسئلة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم).

- 1. من مؤسس مدرسة الجشطت؟
- 2. لماذا قرر الراحل جمال عبد الناصر تأميم قناة السويس؟
- في ضوء تعريفنا للاشتراكية: أي الدول التالية تعتبر دولاً اشتراكية:
 - 4. أعد صياغة تعريف شبه الجزيرة بأسلوبك.
 - 5. انقد نظرية الاشراط الوسيلي لثورانديك.
 - 6. أكتب صفحة واحدة تصف فيها الفلسفة المثالية.
- قارن مع إيضاح السبب بين مدى استثمار الأراضي الصالحة للزراعة في كل من الجماهيرية الليبية العظمى ومصر.
- بيّن العوامل الجغرافية المؤثرة في اختلاف توزيع المطر في بلدان الوطن العربي.
- 9. يبين الجدول الأتي نوع ونسب إنتاج الحمضيات في بلدان الوطن العربي. ادرس محتوى هذا الجدول ثم أجب على الأسئلة المذكورة تحته:
 - 10. فند أفكار المعتزلة الفلسفية المناصرة لخلق القرآن الكريم.
 - 11. بين أسباب تركير فلاسفة المعتزلة على نصرة العقل.
 - 12. اقترح خطة لمعالجة مشكلة الخفاض أسعار النفط عالمياً.
- 13. استشهد بالبراهين التاريخية لبيان مدى دقة مقولة (ما ضاع حق وراءه مطالب).

تدریب - 4 -

ارسم دائرة حول الحرف بجوار العبارة التي ترى أنها أقرب الإجابات إلى الصواب، في كل من الأسئلة التالية:

1. تتميز الأسئلة الموضوعية بأنها:

تبتعد في تصحيحها عن ذاتية المعلم. تستغرق جهداً في تصحيحها. تستغرق وقتاً طويلاً في تصحيحها. تتأثر في تصحيحها بذاتية المعلم. من عيوب الأسئلة المقالية ما يلي:
 لا تغطي مفردات المنهج.
 لا تتأثر بذاتية المصحح.
 لا تحتاج لوقت طويل في التصحيح.
 كل ما ذكر صحيح.

من الشروط الأساسية لصياغة الأسئلة الابتعاد عن:
 لا يوحي السؤال بالإجابة الصحيحة.
 لا تتقبل الإجابة نعم أو لا.
 لا يتطلب السؤال عنداً من الافكار.
 جيع ما ذكر صحيح.

أسئلة إكمال العبارات تتطلب:

 المزاوجة بين قائمتين إجابة.
 الإجابة بنعم أو لا.
 إضافة جلة أو عبارة.
 الاختيار من بدائل الإجابة.

من عيوب أسئلة الصواب والخطا:
 تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح.
 تتأثر بالتخمين والظن والصدفة.
 تثير استجابات متعددة.
 كل ما ذكر صحيح.

- الأسلوب المناسب لمعالجة الإجابة الناقصة هو أن:
 تعطي الطالب فرصة لتفكير في الإجابة.
 يتولى المعلم عملية الإجابة.
 توجيه السؤال إلى طالب آخر.
 كل ما ذكر صحيح.
 - تتميز الأسئلة التباعدية بأنها:
 تتطلب إجابة محدودة.
 تقبل الإجابة بنعم أو لا.
 مثيرة للتفكير العميق.
 تكون في مستوى التذكر.
 - الكمن فاعلية السؤال وجودته في:
 كثرة الأفكار المتضمئة فيه.
 علاقته عحتوى الدرس.
 كيفية صياغته وتنظيمه.
 ما يثيره من استجابات.
 - 9. لتشجيع الطلبة على المشاركة في الدرس: حدد اسم الطالب أولاً ثم وجه إليه السؤال. اطرح أسئلة توجه لاكثر من طالب. كرر السؤال أكثر من مرة. أطل من فترات التوقف بين الأسئلة.
 - من وظائف الاسئلة الصفية بأنها: تثير دافعية المعلم للتعلم.

تنمي عمليات التفكير لدى العلم. تنمي عمليات التفكير لدى الطالب. تساعد المعلم على التحدث.

السئلة المفتوحة بأنها:
تتطلب معلومات محدودة.
تتطلب إجابات متنوعة.
تقبل الإجابة بنعم أو لا.
محدودة التفكير.

12. تجنب الأسئلة المربكة يكون عن طريق: توجيه السؤال إلى جميع الطلبة. تعطي الطلبة فرصة للتفكير في الإجابة. تجعل السؤال يتضمن أكثر من فكرة. تجعل السؤال يتضمن فكرة واحدة.

تدریب - 5 -

اكتب أمام كل سؤال من الأسئلة الآتية المستوى الذي يمثله حسب تصنيف جالاهر وسكينر (تذكري، تقاربي، تباعدي، تقويمي).

- الختار الصهاينة أرض فلسطين لإنشاء دولتهم؟
 - 2. متى انتهت الحرب العالمية الثانية؟
 - عدد الدول النفطية في الوطن العربي.
 - 4. ماذا تقترح لعالجة مشكلة ملوحة التربة.
- أيهما أكثر تأثيراً في ذكاء الفرد البيئة أم الوراثة مع الاستشهاد بالأدلة والبراهين.

تدريب - 6 -

اكتب أمام كل سؤال من الأسئلة التالية المستوى الذي عِثله (مغلقة، مفتوحة).

- 1. من الذي انتصر في موقعة حطين؟
- ماذا تتوقع أن يحدث في العالم إذا ما استمر وجود ميزان القوة الفردى؟
 - 3. هل المناخ في بلدان الوطن العربي متماثل أم مختلف.
 - 4. أين انعقد مؤتمر الصلح بعد نهاية الحرب العالمية الأولى؟
 - 5. قارن ما بين الاشتراكية والرأسمالية.

مراجع الفصل التاسع

- 1- احمد عودة. القياس والتقويم في عملية التدريس. عمان، دار الأمل، 1993.
- 2- احمد حسين اللقائي، وآخرون. تدريس المواد الاجتماعية. ج1، القاهرة، عالم الكتب، 1990.
- جابر عبد الحميد جابر وآخرون. مهارات التدريس. القاهرة، دار
 النهضة العربية، 1986.
- 4- شاكر محمود الامين وآخرون، أصول تدريس المواد الاجتماعية. بغداد، 1992.
- 5- فاطمة إبراهيم حيده، مهارات وأساليب إلقاء الأسئلة. القاهرة،
 مكتبة النهضة العربية، 1986.
 - 6- فكري حسين ريان، التدريس، القاهرة، عالم الكتب، 1993.
- 7- Sanders N.M. Classroom. Questions: What Kinds?, New York: Harper and Row Publishers 1966.

مخنبه سماحه الغلامه المرجع
السيد محمد حسين فضل الله (رض)
العامة
العنوان: المدخل إلى المترب
المؤلف:
رقم الكتاب :وقم النسخة

تاريخ الإعادة

تاريخ الإعارة

اسم الستعير

المدخل الب التحريس



التدريس عقلية ذاتية تظهر فيها شخصية المعلم وتلعب فيها ذاتيته دوراً عظيماً ، ومع ذلك وجد علــم يعــتني بــه له أهــدافـه العامة والخاصة ، وأسسه ومبادئه ونظرياته ، ويجعلنا نهتم بهــدّا الموضوع لنبين كيف يعد المعلم لمهنة التدريس وأهم المبــادىء التي تقوم عليها هذه المهنة وكيفية تطبيقـهــا ، وأهميتهـــا في اعداد جيل يعمل من أجل تسليم الشعلة الى الجيل الذي بعـــده .

لذلك فإن الاهتمام بأساليب ومهارات التدريس من أجل إعداد المعلم الكفء يجب أن يوصف بالموضوعية والصـــدق والأمــانــة وأن نغذيها بالخبرات الفعلية والتطبيقات العمليـــة ، وأن نضيـف خلاصة تجاربنا لما وجدناه أمامنا في المراجع العــامـــة والكــتــب الكثيرة المؤلفة في هذا الموضوع .

